



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Media literacy
in schulischen Medienprojekten“

Verfasserin

Magdalena Tschautscher

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

V. Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA

Danksagung

Mein Dank gilt meiner ganzen Familie für ihre immerwährende Unterstützung und im Besonderen meinen Großeltern und meiner Taufpatin für ihren Ansporn und stetigen Glauben an mich. Mein besonderer Dank gilt auch meinem Vater, der mir das Studium ermöglicht und mich stets mit Interesse daran hindurch begleitet hat. Besonders innig danke ich meiner Mutter, durch die ich so viel gelernt habe.

Mein Dank gilt ebenso meinem Betreuer V. Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA, der mir mit Geduld zur Seite stand.

Zu guter letzt, aber nicht weniger aufrichtig, möchte ich Renate Holubek und Dietmar Schipek danken, durch die diese Diplomarbeit erst möglich wurde und die mir Inspiration und Hilfe beim Verfassen waren.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | 3 |
| Problemstellung | 4 |
| 1 Media literacy – Eine historische Annäherung | 5 |
| 1.1 Medium | 5 |
| 1.2 Literacy | 6 |
| 1.3 Historische Phasen in Großbritannien | 7 |
| 1.3.1 Inoculative Approach | 7 |
| 1.3.2 <i>Cultural Studies</i> und <i>The Popular Arts Movement</i> | 10 |
| 1.3.3 The Media as Representational or Symbolic Systems | 12 |
| 1.4 Historische Phasen in den USA | 18 |
| 1.5 Entwicklung in Großbritannien und den USA im Überblick..... | 22 |
| 1.6 Conceptual Understandings nach David Buckingham | 22 |
| 1.6.1 Production | 23 |
| 1.6.2 Language | 24 |
| 1.6.3 Representation | 25 |
| 1.6.4 Audience..... | 26 |
| 1.7 Andrew Burn / James Durran – Ein kulturell-semiotischer Ansatz..... | 29 |
| 1.7.1 Cultural contexts | 30 |
| 1.7.2 Social functions – Das „3C- Modell“ | 31 |
| 1.7.3 Semiotic processes | 32 |
| 1.8 Eine neue Vision von Literacy nach Renee Hobbs | 33 |
| 1.9 AMLA / NAMLE - National Association for Media literacy Education | 35 |
| 1.11 Zusammenfassung | 43 |
| 2 Empirischer Teil..... | 45 |
| 2.1 Überblick über den Forschungsstand | 45 |
| 2.2 Einführung in das Projekt Media Literacy Award | 46 |
| 2.3 Forschungsfragen und Hypothesen..... | 47 |
| 2.4 Methodische Vorgehensweise | 50 |
| 2.5 Operationalisierung | 51 |
| 2.5.1 Wissen über <i>Media literacy</i> | 51 |
| 2.5.2 Selbsteinschätzung der LehrerInnen ihrer eigenen <i>Media literacy</i> | 53 |
| 2.5.3 Nutzen und Gründe für die Teilnahme am <i>Media literacy award</i> | 56 |
| 2.5.4 Umsetzung von Media literacy im Unterricht..... | 57 |
| 2.5.5 Wünsche und Anregungen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule | 59 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.5.6 | Einfluss des <i>Media literacy award</i> auf Auseinandersetzung mit <i>Media literacy</i> | 60 |
| 2.5.7 | Soziodemographische Merkmale der Stichprobe..... | 61 |
| 2.6 | Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse..... | 63 |
| 2.6.1 | Wissen über Media literacy..... | 63 |
| 2.6.2 | Selbsteinschätzung der LehrerInnen ihrer eigenen <i>Media literacy</i> | 73 |
| 2.6.3 | Einfließen von Media literacy in den Unterricht..... | 85 |
| 2.6.4 | Bedeutung des Media literacy award | 100 |
| 2.6.5 | Motivation für die Teilnahme am <i>Media literacy award</i> | 107 |
| 2.6.6 | Zukünftige Medienarbeit in der Schule..... | 113 |
| 2.6.7 | Soziodemographische Merkmale | 115 |
| 3 | Zusammenfassung und Fazit..... | 123 |
| | Bibliographie..... | 130 |
| | Anhang | 133 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Assoziation mit <i>Media literacy</i> | 64 |
| Abbildung 2: Wissen über <i>Media literacy</i> Items 1-5..... | 65 |
| Abbildung 3: Wissen über <i>Media literacy</i> Items 6-10..... | 66 |
| Abbildung 4: Wissen über <i>Media literacy</i> Items 11-15..... | 68 |
| Abbildung 5: Wissen über <i>Media literacy</i> Items 16-20..... | 69 |
| Abbildung 6: Selbsteinschätzung der eigenen <i>Media literacy</i> - persönliche Mediennutzung Item 1-3..... | 73 |
| Abbildung 7: Selbsteinschätzung der eigenen <i>Media literacy</i> - persönliche Mediennutzung Items 4-7..... | 74 |
| Abbildung 8: Selbsteinschätzung der eigenen <i>Media literacy</i> – „eigene Sprache“ von Medien..... | 76 |
| Abbildung 9: Selbsteinschätzung der eigenen <i>Media literacy</i> - Repräsentation | 77 |
| Abbildung 10: Selbsteinschätzung der eigenen <i>Media literacy</i> - Publikum..... | 79 |
| Abbildung 11: Verwendete Medien – Häufigkeit Items 1-4 | 85 |
| Abbildung 12: Verwendete Medien – Häufigkeiten Items 5-8 | 86 |
| Abbildung 13: Verwendete Medien – Häufigkeiten Items 9-12 | 87 |
| Abbildung 14: Medienverwendung Themenbereiche – Items 1-4 | 89 |
| Abbildung 15: Medienverwendung Themenbereiche – Items 5-9 | 90 |
| Abbildung 16: Aufgaben der Schule – Items 1-5..... | 92 |
| Abbildung 17: Aufgaben der Schule – Items 6-10..... | 93 |
| Abbildung 18: Medienverwendung im Unterricht – Items 1-4 | 95 |
| Abbildung 19: Medienverwendung im Unterricht – Items 5-8..... | 96 |
| Abbildung 20: Bedeutung des <i>Media literacy award</i> – Items 1-4..... | 101 |
| Abbildung 21: Bedeutung des <i>Media literacy award</i> – Items 5-8..... | 102 |
| Abbildung 22: Beschäftigung mit <i>Media literacy</i> vor <i>Media literacy award</i> | 104 |
| Abbildung 23: Vermehrte Beschäftigung mit <i>Media literacy</i> durch <i>Media literacy award</i> | 104 |
| Abbildung 24: Gründe für die Teilnahme..... | 108 |
| Abbildung 25: Nutzen der Teilnahme | 109 |
| Abbildung 26: Wertschätzung von KollegInnen | 109 |
| Abbildung 27: Zukünftige Medienarbeit in der Schule – Items 1-4 | 113 |
| Abbildung 28: Zukünftige Medienarbeit in der Schule – Items 5-8 | 113 |
| Abbildung 29: Ausstattung in der Schule mit Medien / Informationstechnologie | 115 |
| Abbildung 30: Medien zur Verfügung – Items 1-5..... | 116 |
| Abbildung 31: Medien zur Verfügung – Items 6-11..... | 116 |
| Abbildung 32: Unterstützung von der Schule..... | 117 |
| Abbildung 33: Pädagogische Einrichtung..... | 117 |
| Abbildung 34: Bundesland | 118 |
| Abbildung 35: Alter der LehrerInnen | 119 |
| Abbildung 36: Dienstjahre..... | 120 |
| Abbildung 37: Geschlecht..... | 120 |

Problemstellung

Verschiedene AutorInnen sind sich darin einig, dass das aktuelle Zeitalter nicht mehr nur von Medien geprägt ist, sondern dass Medientexte vielmehr im Zentrum der kulturellen Welt stehen. (Vgl. Hobbs 2007, 6) „The media are undoubtedly the major contemporary means of cultural expression and communication.“ (Buckingham 2003, 5) Medien sind dabei kein neutrales Fenster zur Welt hinaus, sondern beeinflussen die Art und Weise, wie die Welt betrachtet wird. Der / die MedienrezipientIn nimmt nicht direkt Anteil an den publizierten Ereignissen, sondern sieht von den Medien vorselektierte und repräsentierte Ausschnitte davon. (Vgl. Buckingham 2003, 3) Einhergehend mit der zuvor skizzierten Problematik wurden diverse Konzepte erarbeitet, die sich mit dem Umgang von Individuen mit Medien beschäftigen. Es können daher zeitlich und inhaltlich mehrere Paradigmen der Auseinandersetzung mit Medien im Rahmen von Erziehung in verschiedenen Erdteilen unterschieden werden, die sich teils aufeinander bezogen und teils unabhängig voneinander entwickelt haben. Im deutschsprachigen Raum hat sich dabei größtenteils das Konzept rund um *Medienkompetenz* etabliert, während im englischsprachigen Bereich *Media education* und *Media literacy* vorherrschend sind. (Vgl. Burn 2007) Da sich diese Diplomarbeit auf den *Media literacy award* bezieht, der bereits im Titel auf *Media literacy* Bezug nimmt, wird sowohl im theoretischen als auch empirischen Teil dieser Diplomarbeit die Debatte auf *Media literacy* fokussiert.

In Österreich existiert ausgehend vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (kurz: BMUKK) ein Medienprojekt, an welchem SchülerInnen gemeinsam mit ihren LehrerInnen Medienbeiträge aus verschiedenen Genres einreichen können. Von einer fachkundigen Jury werden in Anlehnung an einen einheitlichen Kriterienkatalog die innovativsten Einreichungen prämiert. Die Rede ist dabei vom *Media literacy award*, in dessen Zentrum *Media literacy* steht. (Vgl. www.mediamanual.at) Wie aus der Literatur hervorgeht, steht Medienarbeit im schulischen wie außerschulischen Bereich im Sinne eines *Media literacy*-Konzepts in enger Verbindung mit dem Engagement von Einzelpersonen. (Vgl. Hobbs 2007) Die an diesem Wettbewerb teilnehmenden Lehrkräfte können als eine Art *Early adopter* oder *Opinion leader* angesehen werden. Für ein Verständnis des Engagements von Einzelpersonen ist es daher relevant zu untersuchen, was die besagten Personen über die Teilnahme an Medienprojekten, wie dem *Media literacy award*, persönlich denken, was sie über die theoretischen Hintergründe derartiger Projekte wissen, wie sie sich selbst im

Hinblick auf ihre *Media literacy* einschätzen, wie *Media literacy* in ihren Unterricht einfließt und weiters, was sie als hilfreich für zukünftige Medienarbeit in der Schule einschätzen und welchen Anteil der besagte Medienwettbewerb an der Vermittlung von *Media literacy* im Unterricht hat. Welche Aspekte genau bei dieser Diplomarbeit anhand der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, untersucht werden sollen, wird präziser in Kapitel 2.3 erörtert. Zuvor wird in Kapitel 1 *Media literacy* als theoretische Grundlage diskutiert. Dies geschieht aus der Perspektive, deren historische Entwicklung nachzuzeichnen und heute aktuelle Konzepte vorzustellen. Im Anschluss an diese theoretische Beschäftigung rund um *Media literacy* erfolgen die Darstellung der Forschungsfragen und Hypothesen und eine Einführung in die methodische Vorgehensweise. Aufbauend auf das theoretische Fundament in Kapitel 1 und des in Kapitel 2.1 dargestellten Forschungsstandes dieser Arbeit wird in Kapitel 2.5 die Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen vorgenommen. Zentrum des empirischen Teils ist die Darstellung und Interpretation der mit der Online-Befragung erhobenen Daten im Hinblick auf die Beantwortung der zuvor gestellten Forschungsfragen. Im letzten Kapitel wird ein abschließendes Resümee über die Ergebnisse der Diplomarbeit gezogen, unter Bezugnahme auf die zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und das ursprüngliche Erkenntnisinteresse.

1 Media literacy – Eine historische Annäherung

In Kapitel 1 wird eine historische Annäherung an heute vorherrschende *Media literacy*-Konzepte vorgenommen. Dazu werden historisch wichtige Entwicklungsschritte in Großbritannien und in den USA erörtert, bevor darauf aufbauend heute aktuelle Überlegungen vorgestellt werden, die unter Anderem als Basis für die empirische Untersuchung dienen. Die Unterkapitel 1.1 und 1.2 gehen separat auf die Begriffe Medium und *Literacy* ein, bevor die besagten historischen Entwicklungen und die dabei wichtigen theoretischen Thesen in den darauf folgenden Kapiteln thematisiert werden.

1.1 Medium

Der Begriff Medium, wie er im Wörterbuch definiert wird, steht für Mittel, Instrumente oder Kanäle mittels derer Informationen transportiert werden können. Ein Medium wird verwendet, um mit Personen auf indirektem Wege zu kommunizieren. Mit dieser anfänglichen Bestimmung dieses facettenreichen Begriffes erscheint bereits ein wesentliches Merkmal von Medien. Die Rede ist dabei davon, dass Medien keinen direkten Blick auf die Welt ermöglichen, sondern lediglich eine Art Kanal darstellen, durch welche

Repräsentationen davon vermittelt werden können. „The media do not offer a transparent window on the world. They provide channels through which representations and images of the world can be communicated *indirectly*.“ (Buckingham 2003, 3) Darüber hinaus intervenieren Medien durch eben diese Tatsache. Denn sie bieten uns vorselektierte Versionen der Realität dar und keinen direkten Zugang. Zusammengefasst bedeutet dies, dass Medien Mittel zur Informationsvermittlung darstellen, welche intervenierend auf unser Bild von Welt einwirken, da sie kein direktes Fenster auf die Welt außerhalb darstellen, sondern lediglich Repräsentationen davon vermitteln. (Vgl. Buckingham 2003, 3)

Was wird im Kontext dieser Diplomarbeit unter dem Begriff Medium verstanden? Die hier verwendete Definition stützt sich auf jene von David Buckingham und lautet wie folgt: „[...] the term ‘media’ includes the whole range of modern communications media: television, the cinema, video, radio, photography, advertising, newspapers and magazines, recorded music, computer games and the internet. Media *texts* are the programmes, films, images, web sites (and so on) that are carried by these different forms of communication.“ (Buckingham 2003, 3) Wie dem oben angeführten Zitat zu entnehmen ist, werden unter dem Terminus Medium alle Formen der sog. modernen Kommunikationsmedien subsumiert, wie Fernsehen, Kino, Radio, Fotografie, Werbung, Printmedien, aufgezeichnete Musik, Computerspiele und das Internet. Unter Medientexten wiederum sind die konkreten Programme, Filme, Bilder, Websites, etc. zu verstehen. Diese eben genannten Medienformen können als sog. Massenmedien bezeichnet werden, was schlichtweg darauf verweist, dass eine große Menschenmasse damit erreicht werden kann. Des Weiteren fallen unter diese Bestimmung von Medium ebenso traditionelle Formen wie das Buch. (Vgl. Buckingham 2003, 3f.)

1.2 Literacy

In der folgenden Textpassage wird der Terminus *Literacy* bestimmt, bevor im weiteren Verlauf auf dessen historische Einbettung in Kontext von Medienpädagogik in Großbritannien und den USA eingegangen wird.

Das allgemeine Verständnis von *Literacy* bezieht sich auf die Fähigkeiten, lesen und schreiben zu können. Livingstone wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob jene Fähigkeiten, welche im Kontext der gegenwärtigen Gesellschaft eine Rolle spielen, diese Definition von *Literacy* aufbrechen oder sie ergänzen. Denn bereits die besagte Definition, das schlichte Lesen und Schreiben können, ist eingebettet in einen Kontext von Zugang, Interpretation und Produktion von in diesem Falle ausschließlich gedruckten Medientexten. Es kann argumentiert werden, dass die Fähigkeiten für den Umgang mit audiovisuellen und

computer-basierten Medien auf diese basalen *Literacy*- Merkmale aufbauen. Dies bedeutet, dass TV-Texte ebenso gelesen werden wie ein Roman. (Vgl. Livingstone 2004, 4f.) Folglich bezieht sich *Literacy* nicht nur, wie in der traditionellen Auffassung auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens von Schrift. In einem moderneren Verständnis dieses Begriffes wird dieses ursprüngliche Verständnis davon aufgebrochen. *Literacy* bezieht sich in dieser neuen Perspektive nunmehr ebenso auf mediale Texte, wie Fernsehproduktionen, multimediale Websites, etc. Welche historischen Paradigmen im Kontext von Medium und *Literacy* zu unterscheiden sind, wird in den nachfolgenden Kapiteln erörtert, beginnend mit historischen Phasen in Großbritannien.

1.3 Historische Phasen in Großbritannien

Einhergehend mit der Verbreitung von populären kulturellen Inhalten in Verbindung mit dem Aufkommen der sog. Massenmedien können verschiedene Ansätze konstatiert werden, welche sich mit dieser Thematik auf unterschiedliche Weise auseinandergesetzt haben. In Großbritannien kann die pädagogische Beschäftigung mit Medien - *Media education* - in drei große Phasen eingeteilt werden, welche im Folgenden erörtert werden. Parallel dazu können auch in den USA verschiedene Paradigmen im Zusammenhang mit *Media literacy* unterschieden werden, wie in Kapitel 1.4 dargestellt werden wird.

1.3.1 Inoculative Approach

Die anfängliche Auseinandersetzung mit Medien im Kontext von Erziehung ist geprägt von einem grundsätzlichen Misstrauen ihnen gegenüber. Schon bevor das Medium Fernsehen populär wurde, wurde der Umgang mit Medien generell als korrumpierender Einfluss und virusartige Krankheit angesehen, welcher die kulturelle und moralische Gesundheit, insbesondere von Kindern, in Gefahr bringe. Diese Einstellung lässt sich auf die tief liegende Angst der mittleren und höheren Gesellschaftsschicht vor dem als nicht respektabel angesehenen Amüsement der Arbeiterklasse zurückführen. In diesem Sinne wurden Massenmedien nur dann zum Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn es darum ging, sie für kulturellen Verfall verantwortlich zu machen und zu versuchen, SchülerInnen gegen deren Einfluss resistent zu machen. Das erste Paradigma von Medienerziehung wird aus diesem Grund als *Inoculative approach* bezeichnet, welches von 1930 bis 1960 vorherrschend war. (Vgl. Masterman 2001, 20) In Großbritannien geht diese Art der Auseinandersetzung mit Massenmedien zurück auf die Literaturkritik. Diese basiert auf der Prämisse, dass die moderne Gesellschaft und ihre Manifestationen wie der technologische Fortschritt und die

fortschreitende Mechanisierung negative Auswirkungen auf die Menschen haben. Als wichtiger Vertreter dieses Paradigmas sind F.R. Leavis und dessen Student Denys Thompson zu nennen. Ihr einflussreichstes Werk *Culture and Environment: The training of Critical Awareness*¹ (1933) kann als erste systematische Anregung zum Umgang mit Massenmedien in Schulen angesehen werden. Es steht darin folgendermaßen geschrieben:

„Those who in school are offered (perhaps) the beginnings of education in taste are exposed, out of school, to the competing exploitation of the cheapest emotional responses: films, newspapers, publicity in all its forms, commercially catered fiction – all offer satisfaction at the lowest level, and inculcate the choosing of the most immediate pleasures, got with the least effort [...] if anything like a worthy idea of satisfactory living is to be saved he must be trained to discriminate and to resist.“ (Leavis / Thompson 1993, 3² zit.n. Halloran / Jones 1992, 11)

Wie aus dem angeführten Zitat hervorgeht, werden populärkulturelle Medien wie Filme, Zeitungen, etc. gleichgesetzt mit Bedürfnisbefriedigung auf niedrigster Stufe, mit deren Aneignung nur der geringmögliche Aufwand verbunden sei. Die sog. Hochkultur wird bei diesem Ansatz zu einem gewissen Teil deswegen bevorzugt, weil angenommen wird, die Beschäftigung damit erfordere größere mentale Leistungen und sei daher besser. Von dieser pessimistischen Perspektive ausgehend, werden Massenmedien und Populärkultur insgesamt als billige Ablenkung angesehen, wie aus folgender Stellungnahme zu populären Zeitungen hervorgeht:

„As for ‘distraction’, that is best exemplified by the popular newspaper [...] - the tendency of the modern environment to discourage all but the most shallow and immediate interests, the most superficial, automatic, and cheap mental and emotional responses is exhibited at perhaps its most disastrous.“ (Leavis / Thompson 1993, 3³ zit.n. Halloran / Jones 1992, 11)

Diese Einstellung gegenüber Medien zog bei LehrerInnen zwei Umgangsformen nach sich: Auf der einen Seite gab dieser Ansatz einen legitimen Grund vor, Medien aus dem Unterricht

¹ Leavis, F.R. / Thompson, Denys (1933): *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. London / Chatto / Windus.

² Ebda., 3

³ Ebda., 3

auszuschließen. Auf der anderen Seite sollten SchülerInnen eine Art kulturelle Resistenz gegenüber den als negativ erachteten populärkulturellen Einflüssen entwickeln. (Vgl. Masterman 2001, 20) Eine Auseinandersetzung mit Medien im Unterricht erfolgte nur in Form einer Ablehnung als kommerzielle, manipulative Ergebnisse einer „Umwelt der Maschinen“ im Gegensatz zur traditionellen Hochkultur. Ziel des *Inoculative approach* war es, SchülerInnen den Unterschied zwischen den als immerwährend wertvoll erachteten Inhalten der Hochkultur und den kulturell nicht wertvollen Beiträge der kommerziellen Massenmedien beizubringen. „Media education was, thus, in its earliest manifestation, education *against* the media [...]“ (Masterman 2001, 20) Wie Masterman zusammenfasst, war die erste Auseinandersetzung mit Medien in der Schule eine Erziehung *gegen* Medien. Eine Auseinandersetzung geschah folglich nur unter dem Gesichtspunkt, diese als kulturell unbrauchbar und negativ abzustempeln. Als bestes Beispiel für die als gefährlich erachteten Folgen der Massenmedien wurde stets Werbung herangezogen mit ihren manipulativen Elementen und materialistisch orientierten Werten. Im 1938 erschienenen *Spens Report on Secondary Education*⁴ ist beispielsweise die Rede davon, dass die öffentliche Presse, das Kino, etc. den Geschmack und das Verhalten der heranwachsenden Generation verderbe, Klassenunterschiede abgebaut werden würden und von einem infektiösen Hollywood-Einfluss. Cirka zwanzig Jahre danach erschien der *Crowther Report*, der sich an Kinder im Alter zwischen 15 und 18 Jahren richtete. Dieser Report stellt ein Postulat für eine Erziehung dar, deren Aufgabe es ist, einen Gegenpart gegen die sog. mächtigen Massenmedien darzustellen, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht.

„Because they [die Massenmedien, M.T.] are so powerful they need to be treated with the discrimination that only education can give. There is [...] the responsibility for education to see teenagers [...] are not suddenly exposed to the full force of the ‘mass media’ without some counterbalancing assistance.“ (Crowther Report 1959, 15⁵ zit. n. Masterman 1980, 14)

Zusammengefasst war das Ziel der Beschäftigung im Sinne des *Inoculative approach* der Schutz des kulturellen literarischen Erbes, sowie von Sprache und Werten der Nation. Medien wurden als störender Einfluss gesehen, die nur oberflächliche Wertvorstellungen und negative Folgen mit sich bringen würden. „The aim of teaching about popular culture, therefore, was to encourage students to ‘discriminate and resist’ - to arm themselves against the commercial

⁴ Report on Secondary Education (Spens Report) (1938), o.O.

⁵ Crowther Report (1959), o.O.

manipulation of the mass media and hence to recognize the self-evident merits of 'high' culture.“ (Buckingham 2003, 7) SchülerInnen sollten mit entsprechenden pädagogischen Maßnahmen quasi geimpft werden, um gegen die populären Medieninhalte resistent zu sein und die als Hochkultur geltenden Inhalt wertzuschätzen.

Obwohl das erste Paradigma des *Inoculative approach* Medien aus einer stets negativen Perspektive betrachtete, muss doch positiv hervorgehoben werden, dass insbesondere die Arbeit von Leavis und Thompson dafür sorgte, dass die Thematik in die Klassenzimmer gebracht wurde. Das Standardwerk der beiden Autoren *Culture and Environment* stellt ein Handbuch für LehrerInnen mit praktischen Hinweisen für den Umgang mit Medien im Unterricht dar. So problematisch dieser Ansatz im Nachhinein auch erscheinen mag, so hat er doch den Anstoß für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dieser Thematik gegeben. Darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

1.3.2 Cultural Studies und The Popular Arts Movement

Am Anfang der 1960er Jahre fand ein Paradigmenwechsel statt, weg vom *Inoculative approach*, hin zu einem mehr wertschätzenden Umgang mit populärkulturellen Medien. Den größten Einfluss auf diese Entwicklung hatten die Arbeiten von Raymond Williams, Richard Hoggart, Stuart Hall und Paddy Whannel im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung der *Cultural Studies* und der *Popular Arts Movement*, bei der Kultur im Gegensatz zum *Inoculative approach* nicht mehr nur auf privilegierte Elemente der sog. Hochkultur beschränkt wurde. Als Standardwerke dieses Paradigmas können *The Popular Arts*⁶ (1964) von Whannel und Hall, sowie von Hoggart *The Uses of Literacy*⁷ (1958) genannt werden. Die Grenze zwischen Hochkultur und Populärkultur, sowie zwischen Kunst und alltäglichen Erfahrungen wurde in Frage gestellt. „Culture was no longer seen here as a fixed set of privileged artefacts [...] but as 'a whole way of life'; and cultural expression was seen to take a whole range of forms, from the exalted to the everyday.“ (Buckingham 2003, 7) In diesem Paradigma besteht Kultur nicht mehr nur aus einem Kanon von privilegierten Artefakten, sondern ebenso aus allen kulturellen Eindrücken, die das alltägliche Leben bietet, wie Buckingham wiedergibt. Kulturellen Erfahrungen der SchülerInnen, die sie im alltäglichen Umfeld erlebten - sog. *everyday cultural experiences* – wurde Beachtung geschenkt. Während beim *Inoculative approach* von einer Erziehung *gegen* Medien gesprochen werden

⁶ Hall, Stuart / Whannel, Paddy (1964): *The Popular Arts*. London.

⁷ Hoggart, Richard (1959): *The Uses of Literacy*. London.

kann, machte diese Phase einen Wandel durch, hin zu einer Erziehung *mit / innerhalb* Massenmedien. (Vgl. Masterman 1980, 14f.)

Ein wichtiger Einflussfaktor dieses Paradigmas sind die *Film Studies*, welche sich aufgrund der zunehmenden Ausweitung des Fernsehens sowohl im europäischen als auch nordamerikanischen Raum etablierten. Das Fernsehen wurde dabei jedoch als niedrigere Form des Kinos angesehen. Der Begriff *Literacy* taucht in britischen Konzepten im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung von Bildern auf unter dem Begriff *Visual literacy*. Ursprünglich geht dieser Terminus zurück auf den Kunsthistoriker Erwin Panofsky⁸, der sich mit Konventionen von Bildern auseinandersetzte. Panofskys Konzept wurde weiterentwickelt und im Kontext von Filmstudien verwendet. Untersucht wurde dabei vorwiegend die Sprache von Filmen, wobei jedoch nicht alle Filme gleich behandelt wurden, sondern fremdsprachige Filme mit höherem intellektuellem Anspruch Hollywood-Produktionen vorgezogen wurden. Im Zentrum der *Visual literacy* steht die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Filmen bzw. Fernsehprogrammen.

Während die *Popular Arts Movement* Schritte weg von den zentralen Elementen des vorangegangenen Paradigmas machte, blieb die Wertefrage von Medientexten nach wie vor präsent. *The Popular Arts Movement* fokussierte die Frage, was gut und was schlecht sei an einem Text. Dabei basierte dieser Ansatz auf einer naiven Vorstellung davon, was ein Wert sei. Denn Wert wurde definiert als eine zeitlose Qualität des Textes selbst, wobei die Tätigkeiten des Lesens und Interpretierens an sich nicht Gegenstand der Auseinandersetzung waren, wie Masterman feststellt. „Value was held to be transcendental, a timeless quality of the text itself, awaiting discovery by the careful and sensitive reader. What remained unquestioned were the acts of reading and interpreting themselves [...]“. (Masterman 2001, 24) Zwar wurden die populären Erfahrungen der SchülerInnen nicht mehr verschmäht, allerdings blieben Elemente aus dem vorangegangenen Paradigma bestehen. So wurde 1963 der *Newsom Report* veröffentlicht als Antwort auf den zuvor erwähnten *Crowther Report*. Medienerziehung wurde darin als jene Instanz angesehen, welche SchülerInnen dazu ermutigen sollte, zwischen „guten“ und „schlechten“ Filmen, Zeitungen, etc. zu unterscheiden. „We need to train children to look critically and discriminate between what is good and bad what they see.“ (Newsom Report 1963⁹)

⁸ Panofsky, Erwin (1927): *Perspective as symbolic form*. Leipzig / New York.

⁹ Newsom Report (1963), o.O.

Weiters wurde das wissenschaftliche Augenmerk in dieser Phase stark auf Textanalysen gelegt, wobei der Kontext, in dem Medientexte produziert wurden, außer Acht gelassen wurde. (Vgl. Masterman 2001, 24) „Discrimination (*within*, not *against* the media) remained a primary objective. Media education continued to be ‘protectionist’.“ (Masterman 2001, 23) Trotz des Einbezugs von populärkulturellen Elementen in den Unterricht, kann nicht davon gesprochen werden, dass eine Aufhebung der Unterscheidung zwischen Hoch- und Populärkultur von statten ging. Zentral ist die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Inhalten. Was der / die LehrerIn je nach seiner / ihrer sozialen Herkunft als gut und schlecht erachtet, wird zum Maßstab für die SchülerInnen. (Vgl. Masterman 1980, 18) Veränderungen in dieser Hinsicht fanden einhergehend mit der Etablierung eines dritten Paradigmas statt, wie im nachfolgenden Kapitel thematisiert wird.

1.3.3 The Media as Representational or Symbolic Systems

In den 1970er Jahren erfolgte eine dritte paradigmatische Wendung. Während schon im vorangegangenen Paradigma Film und Fernsehen ein hoher Stellenwert zukam, etablierte sich nun die sog. *Screen Theory*. Bildschirme wurden zu diesem Zeitpunkt als Hauptvehikel für neue Entwicklungen in den wissenschaftlichen Bereichen wie der Semiotik, etc. angesehen. (Buckingham 2003, 8) Als Hauptvertreter der *Screen education* kann Len Masterman genannt werden. Doch bevor auf sein Konzept eingegangen wird, werden in den nächsten Passagen die theoretischen Prämissen erörtert, die in diesem Paradigma einflussreich waren. Die Rede ist dabei von den Ansätzen nach de Saussure, Barthes, Golay und Gramsci.

Der Schweizer Linguist Ferdinand de Saussure setzte sich in seinem erstmals 1911 erschienenen Hauptwerk *Cours de Linguistique Générale*¹⁰ mit Fragen der Semiotik auseinander. Er differenziert bei der Rede (langage) zwischen dem Akt des Sprechens (parole) und der Sprache (langue) an sich. Die semiotische Sichtweise auf die Medienthematik war der Ausschlag dafür, dass das erste Prinzip der *Media education* aufkam – Medien repräsentieren nur einen Ausschnitt der Welt. Damit einhergehend wurde nun die Frage nach der Art und Weise der Repräsentation von Medien gestellt. Eine weitere Sichtweise war jene, Medien als symbolische Systeme zu sehen, die eine eigene Sprache besitzen, welche aktiv gelesen werden muss. Wesentlich dafür war die Arbeit von Jean-Pierre Golay – *The Language of Image and Sound*¹¹. Während die bisherige Auseinandersetzung rund um Populärkultur, wie

¹⁰ De Saussure, Ferdinand (1974): Course in general linguistics. London. (englische Übersetzung)

¹¹ Golay, Jean Pierre (1974): The Introduction to the language of image and sound. London.

es im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, geprägt war von der Frage nach dem Wert eines Medientextes im Vergleich mit Ergebnissen der sog. Hochkultur, wurde dieser Blickwinkel auf populärkulturelle Produkte hinter sich gelassen. Als wichtigster Einflussfaktor dieses Perspektivenwechsels ist die Arbeit von Roland Barthes zu nennen. In seinem Werk *Mythologies*¹², erstmals erschienen 1957, wendete er den semiotischen Ansatz auf die Analyse von Medientexten an. Er setzte sich dabei mit populärkulturellen Themenbereichen aller Art auseinander und ließ die Wertefrage des vorangegangenen Paradigmas hinter sich. Masterman bezeichnet dies als signifikanten Schritt in Richtung einer gleichberechtigten Sichtweise auf Aspekte der Populär- und Hochkultur. „For if a plate of steak and chips or a margarine advertisement were as worthy of serious attention as a poem, then a significant step had been taken toward a truly scandalous *equation* of these objects.“ (Masterman 2001, 29) Kultur wurde bei diesem Ansatz als Lebensstil gesehen und bezog sich nicht nur auf hochkulturelle Aspekte. Folglich wurde jede Komponente von Kultur als Text angesehen, die eine Auseinandersetzung wert war. Zusammenfassend konstatiert Masterman im Bezug auf Barthes das Folgende: „What *Mythologies* guaranteed was the future of a much more broadly based and nonevaluative form of textual analysis within any study of the media. And perhaps most importantly of all [...] its openness to all aspects of culture [...].“ (Masterman 2001, 29) Barthes eröffnete eine neue Sichtweise auf Kultur, in der alle Aspekte als gleichwertig angesehen und nicht nur Produkte der sog. Hochkultur zur Analyse herangezogen wurden.

Eng verbunden mit der Entwicklung im Bereich der Semiotik ist jene im Zusammenhang mit Theorien über Ideologie, welche in den 1970er Jahren Einfluss erlangten. So thematisierte Louis Althusser *Ideology and Ideological State Apparatuses*¹³ die Rolle von Medien und Erziehungssystemen als essentielle ideologische Staatsapparate. Diese Sichtweise stellte für Medienpädagogen eine negative dar, da das System innerhalb dessen Medienerziehung stattfinden sollte als vom Staat determiniert angesehen wurde. Im Gegensatz dazu stellte die Arbeit des italienischen Marxisten Antonio Gramsci¹⁴ über Hegemonie einen aufbauenden Beitrag für die Medienpädagogik dar. Denn in diesem Konzept werden sowohl die Medien als auch das Erziehungssystem als nicht unaufhaltsam dem staatlichen Einfluss ausgeliefert angesehen, sondern vielmehr als Instanzen, die imstande sind dagegen vorzugehen. Für

¹² Barthes, Roland (1957): *Mythologies*. London.

¹³ Althusser, Louis (1971): *Ideology and ideological state apparatus. Lenin and philosophy and other essays*. London.

¹⁴ Gramsci, Antonio (1971): *Selections from the prison notebooks*. New York.

Masterman stellt das Werk von Gramsci die größte Einflussmacht im Bezug auf *Media education* dar, da sowohl den LehrerInnen als auch SchülerInnen eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Es steht nun nicht mehr der ästhetische oder hochkulturelle Wert von Medien im Vordergrund, sondern es wird von der Prämisse ausgegangen, Medien seien Repräsentationen, hinter denen Interessen bestimmter Gruppen stehen, wie Masterman zusammenfasst. (Vgl. Masterman 2001, 30)

In diesem Kontext entwickelte sich auch die sog. *Screen education*, deren Hauptaugenmerk auf dem Versuch liegt, eine Verbindung zwischen den akademischen Diskursen und der praktischen Umsetzung in Schulen zu erreichen. Als Hauptvertreter dieses Paradigmas kann Len Masterman genannt werden, welcher sich in seinen Werken mit Fragen rund um Sprache, Ideologie und Repräsentation auseinandersetzte, wie Buckingham zusammenfasst. „The fundamental aim here was to reveal the constructed nature of media texts, and thereby to show how media representations reinforced the ideologies of dominant groups within society.“ (Buckingham 2003, 8) Das primäre Ziel dieses Zugangs nach Masterman ist das konstruierte Naturell von Medientexten zu analysieren und dabei aufzuzeigen, wie mediale Repräsentationen in erster Linie die Ideologien dominanter gesellschaftlicher Gruppen bedienen. Wie genau sein Konzept von *Media education* aussieht, wird in den nachfolgenden Passagen erörtert.

Wie bereits im Laufe dieses Kapitels erwähnt wurde, ist Len Masterman einer der Pioniere des dritten britischen Paradigmas. Auf sein Konzept beziehen sich weiterführend und ergänzend nicht nur britische sondern ebenso amerikanische AutorInnen, wie im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit noch dargestellt wird. Aus diesem Grund werden nun in diesem Kapitel die zehn zentralen Prinzipien von *Media education* nach Masterman thematisiert:

- „*The central and unifying concept of media education is that of representation.*“ Medien spiegeln die Realität nicht 1:1 wider, sondern repräsentieren sie. Medien können daher als Symbol- oder Zeichensystem bezeichnet werden. Masterman sieht dieses erste Prinzip als Ausgangspunkt jeglicher medienpädagogischen Tätigkeiten. Ausgegangen wird dabei davon, dass diese das jeweilige Subjekt, das sie repräsentieren, verändern. (Vgl. Masterman 2001, 40)
- „*A central purpose of media education is to 'denaturalize' the media.*“ Als zweites Prinzip nennt Masterman Medien zu „denaturalisieren“. Gemeint ist damit die Herausforderung der Natürlichkeit von Medientexten. Es geht um das Offenlegen dessen, dass Medien aufgrund verschiedener Faktoren zu Konstrukten werden. Um

dieser Konstruktion auf die Schliche zu kommen, schlägt der Autor vor, eine Analyse von vier verschiedenen Bereichen durchzuführen:

- Hinterfragen der Produktion von Medientexten
 - In Frage stellen der verwendeten Techniken, welche verwendet wurden, um sog. „Realitätseffekte“ zu erzielen
 - Kritisches Hinterfragen der ideologischen Aufladung von Medientexten, welche für die Erzeugung eines *Common sense* wesentlich sind
 - Beachten der Art und Weise, wie Medien Medieninhalte „lesen“ und damit umgehen
- „*Media education is primarily investigative. It does not seek to impose specific cultural values.*“ Im Zentrum des dritten Prinzips steht die Feststellung, dass *Media education* keine spezifischen kulturellen Werte vermittelt. Vielmehr wird mit Werten so umgegangen, dass SchülerInnen gefördert werden sollen, zugrunde liegende Werte von Medientexten zu erkennen und unter Reflexion des eigenen Werteverständnisses eine begründete Entscheidung zu treffen. Abermals gilt es zu betonen, dass es bei *Media education* in Sinne Mastermans nicht um eine Vermittlung dessen geht, was als 'gute' oder 'schlechte' Filme, Zeitungen, etc. angesehen werden soll. Ein Hauptziel ist die Förderung eines Verständnisses darüber, dass Medien keine objektiven Fenster zur Welt hinaus darstellen, sondern jene nur repräsentieren. (Vgl. Masterman 2001, 41)
- „*Media education is organized around key concepts, which are analytical tools rather than an alternative content.*“ Die anfängliche Auseinandersetzung von *Media education* war inhaltsbezogen. Problematisch waren dabei die unterschiedlichen Konzepte und Auseinandersetzungsmodi, die auf viele verschiedene Medienformen zutreffen sollten. Innerhalb Europas, so Masterman, herrscht mittlerweile Konsens darüber, was zu diesen Schlüsselkonzepten zählt. Die Rede ist in diesem Zusammenhang von Konzepten, welche die textliche Erforschung systematisieren, wobei sie hinsichtlich ihrer Komplexität variieren. Diese Konzepte beinhalten Elemente wie Denotation und Konnotation, Genre, Selektivität, nonverbale Kommunikation, Sprache, Naturalismus und Realismus, Publikum, narrative Struktur, etc. (Vgl. Masterman 2001, 41f.) „The art of media teaching lies in breaking down their complexity to simpler, yet intellectually respectable forms, and using them via a spiral curriculum.“ (Masterman 2001, 42) Wie aus dem eben angeführten Zitat hervorgeht, sieht Masterman es als die Aufgabe von LehrerInnen, diese verschiedenen Elemente altersgerecht und in Form einer Analyse im Unterricht zu gebrauchen.

Wesentlich dabei ist weiters, dass diese Elemente nicht als alternativer Inhalt verstanden werden sollen, der in abstrakter Form vorgetragen wird, sondern anhand praktischer Beispiele erörtert werden soll.

- „*Media education is a lifelong process.*“ Ausgangspunkt dieses Prinzips ist die Annahme, dass SchülerInnen schon vor Schulbeginn mit Medien in Kontakt treten und ihr Interesse an ihnen über das Schülerdasein hinaus, bis ins Erwachsenenalter hinein, andauert. Zentral in diesem Zusammenhang ist Motivation der SchülerInnen, sich auch über den Schulalltag hinausgehend mit Medien zu beschäftigen. „If media education is not enjoyable and fulfilling [...] then pupils will have no encouragement to continue learning about the media after they have passed beyond the gates of school.“ (Masterman 2001, 42)
- „*Media education aims to foster not only simply critical understanding, but critical autonomy.*“ In engem Zusammenhang mit dem zuvor erörterten Prinzip steht laut Masterman eines der Hauptelemente von *Media education*. „Media education becomes an education for the future as well as for the present.“ (Masterman 2001, 42) Medienerziehung soll nicht nur eine Erziehung für die Zukunft, sondern auch eine für die Gegenwart sein. Gemeint ist damit, dass Medienerziehung zur Aufgabe hat, Kinder soweit zu fördern, dass sie genug Selbstvertrauen und kritisches Urteilsvermögen entwickeln, um selbst begründete und kritische Entscheidungen hinsichtlich ihrer Mediennutzung treffen zu können. Wesentlich in diesem Kontext ist, dass diese Fähigkeit zu begründeten Entscheidungen in engem Zusammenhang mit Autonomie gesehen wird. Denn zentral bei Masterman ist, dass SchülerInnen Autonomie erreichen sollen bezüglich ihres Medienhandelns. Nicht Informationen, die vom Lehrkörper stammen, sollen von den SchülerInnen reproduziert werden, sondern die eigenständige Auseinandersetzung ist zentral. Als wichtigste Aufgabe der LehrerInnen wird das Erzeugen der Fähigkeiten und die Motivation der SchülerInnen angesehen, sich für den Rest ihres Lebens im Sinne von Medienerziehung mit Medien auseinanderzusetzen. (Vgl. Masterman 2001, 42f.)
- „*The effectiveness of media education may be evaluated by two principle criteria.*“ Das vorletzte Prinzip erörtert zwei Kriterien, anhand derer die Effektivität von Medienerziehung evaluiert werden soll. Diese Kriterien beziehen sich auf Folgendes:
 - Erstens ist die Fähigkeit der SchülerInnen gemeint, sich kritisch mit neuen Situationen auseinanderzusetzen.

- Zweitens ist vom Ausmaß an Motivation und Interesse von Seiten der SchülerInnen als Evaluationskriterium die Rede. (Vgl. Masterman 2001, 43)
- *“Media education is topical and opportunistic.”*

Media education soll anhand von aktuellen Ereignissen passieren, da sie in direkter Verbindung zur Lebenswelt der SchülerInnen stehen. Die Fülle an Medienaussagen soll für erzieherische Zwecke verwendet werden. Vom Lehrenden ist dementsprechend eine schnelle Anpassung und Engagement beim Sammeln von Informationen für Unterrichtszwecke gefordert.

Zusammenfassend sind vor dem Hintergrund dieser geschichtlichen Entwicklungen zwei gegensätzliche Tendenzen erkennbar. Auf der einen Seite ist jene zu nennen, die in Richtung Demokratisierung und Handlungsorientierung geht und auf der anderen Seite jene der Bewahrung. Bei der zuerst genannten Tendenz steht ein Prozess im Zentrum, bei welchem die Erfahrungen von SchülerInnen, die sie außerhalb der Schule machen, als beachtenswert und als der Auseinandersetzung in der Schule wert, erachtet werden. In diesem Sinn kann *Media education* als eine Dimension der sich in den 1960er/1970er Jahren entwickelnden progressiven Beschäftigung mit dieser Thematik angesehen werden. Denn SchülerInnen wurden dazu ermutigt, sich mit ihren alltäglichen Erfahrungen auseinanderzusetzen, wie populäre Musik zu diskutieren, etc.

Auf der anderen Seite charakterisiert sich die Beschäftigung rund um Medien und Schule durch einen stetigen Versuch die SchülerInnen gegen das, was als sog. negative Auswirkungen von Medien bezeichnet wird, zu schützen. (Vgl. Buckingham 2003, 9ff.) „Teaching children about the media – enabling them to analyse how media texts are constructed, and to understand the economic functions of the media industries is seen as a way of ‘empowering’ them to resist such influences.“ (Buckingham 2003, 10) Die Beschäftigung mit Medien im Unterricht im Sinne einer Analyse der konstruierten Medientexte und die Beeinflussung von Seiten der Industrie wird als eine Art Ermächtigung gesehen, um eben diesen Einflüssen widerstehen zu können. Je nach Kontext kann diese bewahrpädagogische Auseinandersetzung verschiedene Formen annehmen. So charakterisiert sich diese Tendenz im Zusammenhang mit dem Ansatz von Leavis in Form einer *cultural defensiveness*, bei der SchülerInnen vom Mangel an kulturellem Wert vor Populärmedien geschützt werden sollen. Weiters kann noch von einer *political defensiveness* gesprochen werden, welche durch den Versuch Personen von sog. „falschen Ideologien“ fern zu halten, charakterisiert ist. Medien werden in diesem Kontext als verantwortlich dafür angesehen, dass

Personen rassistisch oder sexistisch sind. Des Weiteren existiert laut Buckingham eine *moral defensiveness*. Gemeint ist damit, dass *Media education* dazu dienen soll, um Gewalt und den negativen Auswirkungen von Sex entgegen zu wirken. Medien werden dabei als primär verantwortlich für falsche Einstellungen und Verhaltensweisen angesehen.

Welche theoretischen Überlegungen für die Beschäftigung mit der *Literacy*-Thematik in den USA historisch gesehen relevant waren, wird in nachfolgenden Kapitel 1.4 dargestellt.

1.4 Historische Phasen in den USA

Vergleichbar mit der historischen Debatte in Großbritannien ist der Beginn der Auseinandersetzung mit Medien im Kontext von Erziehung zwischen 1920 und 1940. Dieses erste Paradigma steht unter dem Einfluss des sog. *Stimulus-Response-Modells* der Kommunikation. Synonym wird hierfür auch die Bezeichnung *Hypodermic needle approach* oder *Magic bullet theory* verwendet. (Vgl. Piette / Giroux 2001, 98) Kellner / Share bezeichnen diesen Ansatz als *Protectionist approach*, der nahezu mit dem *Inoculative approach* in Großbritannien gleichzusetzen ist. Denn der Fokus dieses Ansatzes liegt auf der Bewahrung der Menschen vor den Effekten und der Beeinflussung der Medien und auf der Aufrechterhaltung der Hochkultur und den traditionellen Werten. „A traditionalist ‘protectionist approach’ would attempt to ‘inoculate’ young people against the effects of media addiction and manipulation by cultivating a taste for book literacy, high culture [...]“. (Kellner / Share 2005, 21) Im Kontext der Wahrung der traditionellen Buchkultur erscheint auch der Begriff *Print literacy*. (Vgl. Kellner / Share 2005, 5)

Zentraler Ausgangspunkt dieses Paradigmas ist die behavioristische Prämisse, dass RezipientInnen passive Empfänger von Medienbotschaften seien. Kommunikation wurde angesehen als „[...] magic bullet that tranferred ideas or feelings or knowledge or motivations almost automatically from one mind to another relatively passive and defenseless [...]“. (Schramm 1971¹⁵, 90 zit. n. Piette / Giroux 2001, 98) Kommunikationsprozesse sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass Gefühle, Wissen, etc. fast automatisch und auf relativ passive, defensive Art und Weise vom Einen zum Anderen transportiert werden. Diese Sichtweise auf Medien und ihre NutzerInnen blieb bis in die 1950er Jahre erhalten, bis zu dieser Zeit andere theoretische Zugänge vorherrschend wurden, wie in den folgenden Passagen erörtert wird.

¹⁵ Schramm, W. (1971): The nature of communication between humans. In: Schramm W. / Roberts D. (Hg.): The process and effects of mass communication, 84-93.

In den 1950er Jahren fand eine paradigmatische Wendung statt, weg von der Ansicht, RezipientInnen wären nur passive Empfänger von Botschaften im Sinne der *Stimulus-Response*-Theorie. Stattdessen gewann der *Uses-Gratifications approach* an Einfluss. Als Vertreter können Katz und Lazarsfeld genannt werden, welche MediennutzerInnen als aktive Individuen ansahen, die ganz bewusst eine Auswahl aus Medienangeboten treffen, um gewisse Bedürfnisse zu befriedigen. (Vgl. Piette / Giroux 2001, 98f.) Von weiterer Relevanz ist darüber hinaus in diesem Kontext die *Cultivation theory*, welche in den 1970er Jahren an Einfluss gewann und einen Rückschritt in Richtung des voran gegangenen Paradigmas darstellte. Denn während beim *Uses-Gratification approach* Medienbotschaften nicht als singuläre Stimuli für Verhaltensweisen angesehen und dem Individuum eine aktive Rolle zugestanden wurde, stand im Zentrum der *Cultivation theory* der negative Einfluss der Medien auf die RezipientInnen. Besonders die mediale Vormachtstellung des Fernsehens wurde als bedrohlich empfunden, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

„Television, among modern media, has acquired such a central place in daily life that it dominated our ‘symbolic environment’, substituting its message about reality for personal experience and other means of knowing about the world.“ (McQuail 1987¹⁶, 283 zit. n. Piette / Giroux 2001, 100)

Das Fernsehen wurde als Leitmedium angesehen und dessen Publikum als heterogene Masse von passiven Individuen. Parallel zur *Cultivation theory* entwickelten McCombs und Shaw die *Agenda-Setting theory*, in deren Zentrum die Aussage steht, dass Medien nur einen gewissen Ausschnitt der Welt repräsentieren, der bewusst von Medienunternehmen ausgewählt wird. Somit wurde davon ausgegangen, dass Medien den RezipientInnen zwar nicht sagen, *was* sie denken sollen, aber *worüber* sie nachdenken sollen. (Vgl. Piette / Giroux 2001, 101) Großen Einfluss in den 1980er Jahren hatte der US-amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman, welcher die These vertrat, das Fernsehen stelle eine Gefahr für die Urteilsbildung der BürgerInnen dar, und dass es in weiterer Folge zu einer Wertminderung von Inhalten der Politik und Kultur komme. In seinem einflussreichsten Werk *Amusing Ourselves to Death*¹⁷ prägte er den Begriff *Infotainment*. Zentral für diese Phase ist die Opposition zwischen Fernsehen und der traditionellen *Print literacy*. (Buckingham 1993, 20f.) In diesem Kontext war weiters die Rede von einer *Television literacy*, wobei diese

¹⁶ McQuail, D. (1987): Mass communication theory: An introduction. Beverly Hills.

¹⁷ Postman, Neil (1987): Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business. London.

jedoch nicht die gleiche Wertigkeit besaß wie die *Print literacy*. Obwohl der Begriff *Literacy* bereits gebräuchlich war, herrschte kein Konsens darüber, was darunter zu verstehen sei. *Literacy* bezog sich meist pragmatisch auf den jeweiligen Gegenstand, so dass verschiedene Arten, wie *Print literacy*, *Visual literacy*, *Television literacy* nebeneinander bestanden. Als wichtiger Meilenstein gilt es in diesem Zusammenhang die *National Leadership Conference on Media literacy* zu erwähnen, die 1992 in Aspen stattfand. Diesem Event entstammt die Bestimmung von *Media literacy*, auf die sich sowohl amerikanische als auch europäische AutorInnen und Konzepte auch im 21. Jahrhundert beziehen bzw. darauf aufbauen. „A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyse, and produce both print and electronic media.“ (Aufderheide 2001, 79) Demzufolge bezieht sich *Media literacy* auf vier Aspekte, die sich sowohl auf elektronische als auch auf Printmedien beziehen:

- Decodierung
- Evaluierung
- Analyse
- Produktion

Die aus der zuvor erwähnten Konferenz resultierende Definition von *Media literacy* gründet auf der Betonung verschiedener Aspekte, die im Folgenden in Anlehnung an Art Silverblatt erörtert werden (Silverblatt 1995, 2):

- „*An awareness of the impact of the media on the individual and society*“. Eine Betonung liegt auf dem Bewusstsein für die Auswirkungen der Medien auf das Individuum und die Gesellschaft als Ganzes. Denn Medien beeinflussen die Art und Weise, wie der Einzelne sich selbst, andere und die Welt sieht. *Media literacy* beinhaltet daher zu einem wesentlichen Teil Fähigkeiten, medial transportierte Inhalte aus einer kritischen Perspektive zu beurteilen, um eigenständige und informierte Entscheidungen treffen zu können.
- „*An understanding of the process of mass communication*.“ Neben der kritischen Komponente betont dieser Aspekt ein Verständnis für die Art der Produktion, die Verbreitung und den Kontext, in dem der Inhalt des jeweiligen Mediums interpretiert wird.
- „*The development of strategies with which to analyze and discuss media messages*.“ Hierbei liegt die Betonung auf konkreten Strategien, welche bei der Analyse und Diskussion von Medieninhalten angewendet werden können.

- „*An awareness of media content as a 'text' that provides insight into our contemporary culture and ourselves.*“

Medien ermöglichen durch ihre Darstellungen Einsichten in die gegenwärtigen kulturellen Werte, Einstellungen, etc. Hierfür gilt es ein Bewusstsein zu schaffen.

- „*The cultivation of an enhanced enjoyment, understanding, and appreciation of media content.*“

Der letzte Aspekt hebt das Vergnügen beim Rezipieren von Medien hervor. Denn *Media literacy* soll die unterhaltende Nutzung von Medieninhalten nicht hemmen, sondern stattdessen eine bewusste und kritische Entscheidung darüber, was rezipiert wird, ermöglichen.

(Vgl. Silverblatt 1995, 2f.)

Zusammengefasst betont die Definition von *Media literacy*, wie sie in Aspen 1992 bestimmt wurde fünf Aspekte, wie Art Silverblatt erörterte. Dazu zählt die kritische Betrachtung des Einflusses, den Medien auf die Gesellschaft und die einzelne Person ausüben. Weiters wird das Bewusstsein für den Entstehungs- und Verbreitungsprozess von Medien und der Interpretationskontext betont. Daneben wird die Entwicklung konkreter Strategien propagiert, die für die Analyse von Medientexten nötig sind. Darüber hinaus geht es um das Bewusstsein, dass durch die von Medien repräsentierten Inhalte und die Darstellung davon Einsichten in die aktuellen Wertansichten der Gesellschaften gewonnen werden können. Zuletzt wird ein Aspekt betont, der von der Wertschätzung von Inhalten und der bewussten Auswahl von Angeboten handelt.

Als Zusammenfassung aller Elemente und Betonungen von dieser Definition von *Media literacy* ist folgendes Zitat aussagekräftig: „One of the principal goals of *Media literacy* is to enable you to realize a healthy independence from the pervasive influence of the media and make up your own mind about issues.“ (Silverblatt 1995, Vorwort) Es besagt, dass eines der prinzipiellen Ziele von *Media literacy* die Ermächtigung dazu ist, dass das Individuum unabhängig vom Einfluss der Medien fähig ist, sich eigene Gedanken über Themen zu machen. MedienpädagogInnen aus unterschiedlichen Nationen nehmen die eben dargestellte Definition von *Media literacy* als Bezugspunkt und bauen darauf auf, wie sich in späteren Kapiteln zeigen wird. Bevor auf aktuellere Ansätze rund um die Thematik eingegangen wird, soll im nachfolgenden Unterkapitel ein zusammenfassender Überblick über die sich parallel entwickelnden historischen Phasen von *Media education* bzw. *Media literacy* gegeben werden.

1.5 Entwicklung in Großbritannien und den USA im Überblick

Im britischen Raum nehmen die marxistische, die semiotische Sichtweise und jene der *Cultural Studies* den größten Einfluss auf die Entwicklung von *Media education*. Es ist dabei stets die Rede von *Media education*, der Begriff *Media literacy* wird erst spät und unter amerikanischem Einfluss übernommen. Der Terminus *Literacy* wird im Kontext von Medienerziehung erstmals in Form einer *Visual literacy* verwendet im Zusammenhang mit Filmstudien in den 1970er Jahren.

In den USA spielen Modelle der Massenkommunikation wie das *Stimulus-Response-Modell*, *The Uses-Gratifications approach*, *The Cultivation theory* und die *Agenda-Setting*-Theorie eine große Rolle. Früher als im britischen Raum ist dabei die Rede von *Literacy*, wie etwa von der *Print literacy* als traditionelle und wertgeschätzte Form der zu wahren Buchkultur. Es stehen verschiedene gegenstandsbezogene *Literacy*-Formen nebeneinander, wie *Print literacy* und *Television literacy*.

Jeweils ein Konzept des jeweils jüngsten Paradigmas ist dabei von besonderer Relevanz, da andere, heute aktuelle *Media literacy*-Konzepte, darauf aufbauen. Ein Pionier aus Großbritannien ist Len Masterman, wie bereits in Kapitel 1.3 erörtert wurde. Er formulierte zehn Prinzipien von *Media education*, auf die sich sowohl britische als auch amerikanische Wissenschaftler noch immer beziehen. Einen wesentlichen Eckpfeiler aus den USA stellt die *National Leadership Conference on Media literacy* 1992 dar, woraus eine Definition von *Media literacy* resultierte, auf die sich auch heute noch AutorInnen aus den USA und Großbritannien gleichermaßen beziehen. So kann etwa das Konzept von David Buckingham, wie es in nachfolgenden Kapitel 1.6 thematisiert wird, als Ergänzung der Thesen von Masterman gesehen werden.

1.6 Conceptual Understandings nach David Buckingham

Allgemein gibt es verschiedene Arten, um eine Disziplin oder einen Themenbereich zu definieren, wie etwa in Form von Fähigkeiten. Bei *Media education*, so Buckingham, geschehen Definitionsversuche mittels *Conceptual understandings*. (Vgl. Buckingham 2003, 53) Dies bedeutet, dass ein Set von Schlüsselaspekten zusammengefasst wird, welche als Ausgangspunkt für weitere Bestimmungen dienen. Es existieren dabei verschiedene Auffassungen davon, was zu den Hauptaspekten gezählt wird und was nicht. David Buckingham greift dabei aus der von Len Masterman erstellten Liste von *Core concepts* von

1985¹⁸ die vier Elemente *Production, Language, Representation* und *Audience* heraus, die auf alle Formen von gegenwärtigen Medien zutreffend sind. Diese werden im Anschluss erörtert.

1.6.1 Production

Der erste Gesichtspunkt beginnt bei der Erkenntnis, dass Medientexte grundsätzlich von Menschen hergestellt werden, entweder von einer Einzelperson für den privaten Gebrauch, oder zumeist von Personengruppen im professionellen Sinn für den Vertrieb in größeren Massen. Damit in Zusammenhang steht wiederum die Auseinandersetzung damit, dass hinter Medienproduktionen kommerzielle Interessen stehen können und die Thematisierung der Art und Weise wie ökonomischer Profit damit gemacht wird. Weiters umfasst dieser Aspekt die Beschäftigung mit dem Mediensystem als Ganzes, wie etwa dem Bewusstsein für verschiedene sich am Markt befindende Medienunternehmen und mit dem etwaigen Ungleichgewicht zwischen globalen und lokalen Medien. In weiterer Folge gilt es eine Auseinandersetzung damit anzustreben, inwiefern nationale und kulturelle Identitäten geprägt werden durch das jeweils vorherrschende Mediensystem und inwiefern Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu Medien existieren. (Vgl. Buckingham 2003, 54ff.) Zur Beschäftigung mit Medienproduktion nennt Buckingham verschiedene Aspekte, die im Folgenden ausgeführt werden:

Technologies: Hierbei geht es darum, sich zu fragen, welche Technologien angewendet werden für die Produktion und den Vertrieb von Medientexten und welchen Einfluss dies auf das Medienprodukt selbst hat.

Professional practices: Neben den verwendeten Technologien steht die Frage nach den professionellen MedienproduzentInnen im Raum. Es soll der Frage nachgegangen werden, wer wofür verantwortlich ist und inwiefern eine Zusammenarbeit zwischen ihnen besteht.

The industry: Eng in Verbindung mit dem zuvor genannten Punkt ist die Frage nach den Eigentumsverhältnissen von Medien. Es soll eine Auseinandersetzung damit geschehen, welche Unternehmen hinter den vertriebenen Medienprodukten stehen und auf welche Weise jene Profit machen.

Connections between media: Ein weiterer Aspekt, den es zu behandeln gilt, ist die Frage nach bestehenden Verbindungen zwischen Medienunternehmen. So geht es dabei darum, zu hinterfragen, inwiefern Unternehmen dieselben Produkte via verschiedene Medien verkaufen.

¹⁸ Masterman, Len (1985): Teaching the Media. London.

Regulation: Als logische Folge der eben genannten Punkte wird bei diesem Schlüsselkonzept hinterfragt, ob es Behörden oder Elemente gibt, welche das Mediensystem regulieren. Die Auseinandersetzung bezieht sich folglich auf etwaige Gesetze und deren Effektivität.

Circulation and distribution: Bei diesem Unterpunkt steht der / die MedienrezipientIn im Zentrum der Beschäftigung. Es wird hierbei der Frage nachgegangen, wodurch die Medientexte das Publikum erreichen und wie viel Kontrolle und Wahlmöglichkeiten diesem dabei eingeräumt wird.

Access and participation: Als Fortsetzung vom zuvor Genannten ist ein Teilaspekt von *Production* die Reflexion über die Partizipation gesellschaftlicher Gruppen in Medien. Hinterfragt werden soll, die Stimme welcher Gruppierungen gehört wird und wessen Meinung aus diesem öffentlichen Diskurs ausgeschlossen ist und was der Grund dafür ist. (Buckingham 2003, 54f.)

Eine systematische Reflexion dieser Aspekte trägt dazu bei ein größeres Verständnis dafür zu entwickeln wie die Medienindustrie funktioniert, so Buckingham. „Reflecting systematically on these experiences can help them to develop a more first-hand understanding of how media industries work.“ (Buckingham 2003, 55)

1.6.2 Language

Jedes Medium kombiniert verschiedene Sprachen auf unterschiedliche Weise, um Bedeutungen zu vermitteln. So verbindet das Medium Fernsehen die gesprochene und geschriebene Sprache genauso wie die 'Sprachen' des bewegten Bildes und des Tons, um nur ein Beispiel zu nennen. Buckingham bezeichnet auch zuletzt Genanntes als Sprachen, da sie auf ähnlichen Codes und Konventionen beruhen, die allgemein verstanden werden. So ruft ein bestimmter Kamerawinkel oder eine gewisse Tonlage bestimmte Emotionen hervor. MedienproduzentInnen folgen bei der Herstellung von Texten gewissen linguistischen Regeln oder setzen sich bewusst darüber hinweg. In Anbetracht dessen nennt Buckingham sieben Teilaspekte von *Language*, wie im Folgenden angeführt wird. (Vgl. Buckingham 2003, 55f.)

Meanings: Einer der Teilaspekte bezieht sich auf die Bedeutungen, die von Medien vermittelt werden. Hinterfragt werden soll dabei, welche verschiedenen Formen von Sprache verwendet werden, um Meinungen und Ideen zu verbreiten.

Conventions: In weiterer Folge beschäftigt sich ein Unterpunkt damit, wie diese Sprachformen und Codes zu Konventionen werden und allgemeine Akzeptanz genießen.

Codes: Zudem gilt die Auseinandersetzung den verwendeten Codes und der Frage, was geschieht, wenn diese gebrochen werden.

Genres: Als weiterführende Beschäftigung mit den beiden zuletzt genannten Teilaspekten geht es hierbei um die Frage nach Genres. Hinterfragt wird, inwiefern besagte Codes und Konventionen in verschiedenen Medientexten zum Einsatz kommen und welche Unterschiede dabei bestehen, z.B. bei den Genres Horror oder Nachrichten.

Choices: Des Weiteren gilt es zu reflektieren, welche Auswirkungen es hat, wenn bestimmte Formen von Sprache verwendet werden, wie etwa bestimmte Kameraeinstellungen, etc.

Combinations: In Verbindung mit dem Bisherigen gilt ein Teilaspekt dem Hinterfragen der Bedeutung von Kombinationen von Bild- Text- und Tonsequenzen für die Verbreitung von Meinungen.

Technologies: Wie beim Aspekt *Production* gilt es auch bei *Language* zu reflektieren, inwiefern technologische Faktoren Einfluss auf die Meinungen haben, welche kreiert werden.

(Vgl. Buckingham 2003, 56f.)

1.6.3 Representation

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, können Medien generell nicht als Fenster zur Welt verstanden werden, da es sich bei dem, was in Medien dargestellt wird, um keine Präsentation dessen handelt, was tatsächlich vor sich geht, sondern lediglich um eine Repräsentation davon. Medien zeigen eine veränderte, eben mediatisierte Version der Welt. „Even when it is concerned with real life events [...], media production involves selecting and combining incidents, making events into stories, and creating characters.“ (Buckingham 2003, 57) Medienproduktionen erstellen stets Geschichten und Charaktere, sogar wenn es sich um einen Life-Event handelt. Sie laden uns ein, die Welt aus einer jeweils bestimmten Perspektive zu betrachten. Vor diesem Hintergrund beschreibt Buckingham sieben Teilaspekte dieses Schlüsselaspekts von *Media education*, die nun ausgeführt werden:

Realism: Hierbei geht es konkret um die Frage, ob ein Medientext als realistisch angesehen wird oder nicht. In diesem Kontext stellt sich weiters die Frage, wieso manche davon einen mehr und manche einen weniger realistischen Eindruck erwecken.

Telling the truth: Dieser Teilaspekt beschäftigt sich mit der Frage nach der Art und Weise, wie Medientexte es schaffen, den Eindruck von Authentizität zu vermitteln.

Presence and absence: Wie bereits im Zusammenhang mit der Partizipation von gesellschaftlichen Gruppierungen angesprochen wurde, gilt es abermals zu reflektieren,

wie es um die Präsenz bzw. Nicht-Präsenz von Personengruppen bestellt ist. Es wird hinterfragt, wer spricht und wer nicht die Möglichkeit dazu hat, wer von der medialen Welt ausgeschlossen ist und wer nicht.

Bias and objectivity: Hierbei geht es um die Reflexion dessen, ob Medien bestimmte Sichtweisen auf die Welt unterstützen und wie es sich um die moralische und politische Wertevermittlung verhält.

Stereotyping: In enger Verbindung mit den voran gegangenen Teilaspekten steht die Reflexion über etwaige stereotype Darstellungsweisen von gesellschaftlichen Gruppen. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Darstellungen von der Realität abweichen.

Interpretations: Bei diesem Teilaspekt steht der / die ZuseherIn im Zentrum, da es um die Reflexion dessen geht, was diese an Repräsentationen akzeptieren und was sie als richtig oder falsch anerkennen.

Influences: Als Weiterführung des zuletzt genannten Teilaspekts wird hierbei der Einfluss, den Medientexte auf die Art und Weise, wie wir bestimmte gesellschaftliche Themengebiete oder Gruppen betrachten, reflektiert.

(Vgl. Buckingham 2003, 57f.)

1.6.4 Audience

Das sog. Massenpublikum wurde und wird vielfach als leicht beeinflussbar und passiv eingeschätzt. Dies ist teilweise nicht zu leugnen, besonders wenn es sich um junge Menschen handelt. Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass RezipientInnen differenzierter und bewusster mit Medieninhalten umgehen als bisher angenommen, so Buckingham. Für Medienunternehmen ist es kein einfaches Unterfangen, das Zielpublikum zu erreichen und halten zu können. Es gestaltet sich als schwierig, zu erfassen, wieso manche Medientexte von RezipientInnen geschätzt werden und andere wiederum nicht. Der Aspekt *Audience* umfasst die Beschäftigung mit der Frage, wie Personen zur Zielgruppe eines Mediums werden und wie dies von Medienunternehmen gemessen wird. Darüber hinaus geht es um die Beschäftigung mit der Frage, auf welche Art und Weise Einzelpersonen und soziale Gruppen Medien nutzen und Medieninhalte interpretieren. (Vgl. Buckingham 2003, 59) Welche Unter Aspekte der Autor für die Auseinandersetzung differenziert, wird im Folgenden erörtert:

Targeting: Hierbei steht die Frage nach dem Erreichen des Zielpublikums von Seiten der Medien im Zentrum. Auf welche Weise soll ein Publikum erreicht werden?

Address: Damit einhergehend ist die Auseinandersetzung damit, auf welchem Weg MedienproduzentInnen ein Publikum ansprechen und zudem, welche Prämissen sie über ihre Zielgruppen haben.

Circulation: Weiters gilt es der Frage nachzugehen, welchen Weg Medienunternehmen finden, um das jeweilige Publikum zu erreichen und umgekehrt, wodurch wissen RezipientInnen von der Verfügbarkeit eines Mediums.

Uses: Bei diesem Unteraspekt geht es um das Mediennutzungsverhalten von RezipientInnen, sprich wie sind Medien im alltäglichen Leben integriert und welchen Mustern und Verhaltensweisen wird dabei gefolgt.

Making sense: Hierbei steht die Auseinandersetzung damit im Zentrum, wie NutzerInnen Medientexten eine Bedeutung zuweisen, sprich auf welche Weise die Interpretation erfolgt.

Pleasures: Darüber hinaus soll reflektiert werden, welchen Nutzen bzw. wie es sich um das Vergnügen von RezipientInnen durch den Mediengebrauch verhält, was sie mögen und was nicht.

Social differences: Als wesentlich erscheinender Unterpunkt gilt die Auseinandersetzung mit der Thematik rund um soziale Unterschiede bei der Mediennutzung. Gemeint ist damit die Reflexion von Einflussfaktoren, wie Geschlecht, soziale Klasse, Alter und ethnischer Hintergrund beim NutzerInnenverhalten.

(Vgl. Buckingham 2003, 59f.)

Zentral bei diesem Aspekt von *Media Education* ist die Reflexion dessen, wie die Medienindustrie vorgeht, um ein Publikum anzusprechen und zu halten. Dabei geht es nicht wie bei *Language* nur um die Auseinandersetzung mit den sprachlichen und stilistischen Mitteln, sondern ebenso um das Verständnis, wie statistische Daten über die Mediennutzung gezielt verwendet werden, um ein Zielpublikum zu erreichen. Wesentlich ist darüber hinaus die Reflexion über das eigene Mediennutzungsverhalten. (Vgl. Buckingham 2003, 60f.) „Debating these views about audiences, and attempting to understand and reflect on our own and others’ use of media, is therefore an indispensable element of media education.“ (Buckingham 2003, 59) Alles in allem steht im Zentrum dieses Schlüsselaspekts die Auseinandersetzung und Reflexion der Mediennutzung von anderen Menschen als auch der eigenen und stellt somit ein unerlässliches Element von Medienerziehung dar.

Zusammenfassend wird bei diesem Ansatz von *Media education* nicht von der Prämisse ausgegangen, dass SchülerInnen passive Opfer der Medien seien, welche dringend vor deren schlechten Einflüssen gerettet werden müssen. Buckingham unterstreicht, dass nicht der Schutz sondern primär die Vorbereitung bei diesem Ansatz im Zentrum steht. Obwohl ein gewisses Verständnis rund um Medien und die mit ihnen in Verbindungen stehenden Themenbereiche von Nöten ist, geht dieses Konzept davon aus, dass SchülerInnen selber in der Lage sind, begründete Entscheidungen zu treffen. Die praktischen Anleitungen für den Unterricht, welche in diesem Konzept enthalten sind, besitzen einen deduktiven und keinen induktiven Charakter. Denn SchülerInnen sollen so unterstützt werden, dass sie ihre eigenen Schlussfolgerungen ziehen können und nicht, dass sie zu der Erkenntnis kommen müssen, die im Vorhinein bereits festgelegt wurde. (Vgl. Buckingham 2003, 67ff.) Hinsichtlich der vier Schlüsselaspekte spricht der Autor davon, dass SchülerInnen ein Verständnis dafür entwickeln müssen, wie jene in konkreten Medientexten miteinander in Beziehung stehen, da „[...] meaning is seen to emerge from the relationship between the various aspects.“ (Buckingham 2003, 68) Bedeutungsgebung erfolgt durch die Beziehung zwischen den verschiedenen beschriebenen Aspekte.

Was die konkrete Umsetzung im Unterricht betrifft, so enthält dieser Ansatz verschiedene didaktische Strategien, wie dies geschehen soll. Je nach Themengebiet wird die Auseinandersetzung damit in Einzelarbeit, Kleingruppen, Großgruppen, in Form von kritischen Analysen, Eigenproduktion, etc. vorgeschlagen. Wesentlich bei alledem ist, dass der / die einzelne SchülerIn im Zentrum der Beschäftigung steht und ein Austausch untereinander angestrebt werden soll, wie aus folgendem Zitat hervorgeht. „In some respect, the approach could be described as ‘student-centered’, in that there is a strong emphasis on students sharing their own knowledge and opinions, and forming their own conclusions about the issues.“ (Buckingham 2003, 69) Erneut gilt es an dieser Stelle anzumerken, dass davon ausgegangen wird, dass die SchülerInnen bereits etwas über das jeweilige Thema wissen, das als gültige Ressource für die weitere Reflexion angesehen wird. Der Ansatz anerkennt jedoch auch, dass es Sachverhalte gibt, über die von den SchülerInnen nichts oder nur wenig gewusst wird. (Vgl. Buckingham 2003, 69)

Im Folgenden wird auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy* von Andrew Burn eingegangen, welcher sich auf das Konzept von Buckingham bezieht, wie er in der Einleitung seines Buches *Media Literacy in Schools* (2007) feststellt.

1.7 Andrew Burn / James Durran – Ein kulturell-semiotischer Ansatz

In verschiedenen aktuellen Konzepten von *Media literacy* sind die folgenden drei Elemente konstitutiv - *cultural*, *critical* und *creative*. Nach Burn und Durran ist die kulturelle Komponente von *Media literacy* dadurch gegeben, dass Personen auf verschiedene Weise involviert sind in das kulturelle Phänomen der einzelnen Medieninhalte. Damit einhergehend sind Wertvorstellungen und Anregungen, die von den Einzelnen als wichtig erachtet werden. Der / die MedienrezipientIn trifft darüber Urteile, die mit persönlichem Geschmack verbunden sind. Das Fällen von Urteilen über Inhalte ist zentral bei der kritischen Komponente von *Media literacy*. Es stehen dabei kritische Entscheidungen in enger Verbindung mit Identität, persönlichem Geschmack und Vorlieben. Burn und Durran führen als Beispiel für die individuellen Urteile Diskussionen zwischen SchülerInnen über die Figur Harry Potter an. Während eine Schülerin Harry als Held ansieht, erscheint dieser Charakter einem Schüler als Witzfigur. Dies lässt darauf schließen, dass die Urteile, die eine Person fällt, ein Ausdruck von Geschmack, Einstellung und davon, welche Person jemand sein möchte, sind. *Media literacy* enthält den Autoren Burn / Durran zufolge zudem eine transformative, kreative Komponente. Denn die Auseinandersetzung mit einem Text bedeutet nicht nur dessen Verstehen, sondern zu einem gewissen Teil auch ein *Remake* davon. Dies setzt interne mentale Operationen voraus, zu denen der / die LehrerIn keinen direkten Zugang hat, sondern erst ab dem Moment damit in Kontakt kommt, ab dem dieser transformative Prozess in Form von Sprache, Schrift, Design, etc. äußerlich sichtbar wird. (Vgl. Burn / Durran 2007, 1f.) Im Bezug auf Unterricht gilt es in Folge davon die Balance zu halten zwischen den aktuellen Erfahrungen, welche in der Arbeit mit SchülerInnen gemacht werden und einer Reflexion über die Prinzipien, die der Lehre zugrunde liegen. „Teaching is a oscillation between the complicated, lived experience of working with teenagers [...] and the distanced, reflective exploration of the principles that underlie how we work with them.“ (Burn / Durran 2007, 2) Zentral im Modell von Burn / Durran sind die drei Komponenten *cultural contexts*, *social functions* und *semiotic processes*, auf welche separat in den folgenden drei Unterkapiteln 1.7.1, 1.7.2 und 1.7.3 eingegangen werden wird.

Burn und Durran problematisieren bei ihrer Auseinandersetzung mit *Media literacy* den Aspekt, dass bei der aktuellen Beschäftigung mit der Thematik, wie sie in der Europäischen Union vollzogen wird, häufig die Gefahr besteht, dass es zu einer Vermischung zwischen *learning about the media* – das Lernen über Medien - durch die neuen Möglichkeiten des E-learning und *learning through the media* - das Lernen durch Medien - kommt. In ihrem

Konzept versuchen sie drei Komponenten von *Media literacy* aufeinander zu beziehen. Die erste davon ist die Einbettung von *Media literacy* in kulturelle Kontexte, welche aufgrund der Bezugnahme auf die *Cultural Studies*, welche in Großbritannien großen Einfluss auf die Art und Weise haben, wie über den Umgang von Menschen mit Medien gedacht wird, betont wird. (Vgl. Burn / Durran 2007, 6f.) Wie bereits in Kapitel 1.3 thematisiert wurde, hat auf das Denken über Sprache und *Literacy* die Tradition der Semiotik Einfluss genommen, so dass *Media literacy* in enger Verbindung zu semiotischen Prozessen gesehen wird, was das zweite konstitutive Element dieses Konzepts darstellt. Als dritte Komponente von *Media literacy* thematisieren Burn und Durran *social functions*. (Vgl. Burn / Durran 2007, 7f.) Besagte drei Komponenten werden in den nachfolgenden drei Unterkapiteln ausgeführt, beginnend mit den *Cultural contexts*.

1.7.1 Cultural contexts

Gegenwärtig ist das Verhältnis zwischen Kultur und Erziehung von paradoxer Natur. Denn einerseits ist in Schulen Populärkultur stets präsent, bei gleichzeitigem Fehlen einer curricularen Verankerung. (Vgl. Burn / Durran 2007, 8f.) Die Autoren postulieren daher, dass Populärkultur ein wesentliches Element von Medienerziehung darstellen soll. „So it is still an urgent task for media education to argue for the place of popular culture in schools.“ (Burn / Durran 2007, 9) In diesem Sinn bezieht sich das erste Element von *Media literacy* auf Kultur. Zu nennen sind dabei drei Aspekte. Der erste davon ist die Anerkennung der *lived culture*, in der Kultur die Bezeichnung einer bestimmten Lebensweise ist, die bestimmte Werte, Bedeutungen ausdrückt, die sich nicht nur auf das Lernen beziehen, sondern ganz allgemein auf das Verhalten an sich. Als zweiter Teil von Kultur ist *the culture of the selective tradition* zu nennen, womit das Produkt eines schrittweisen Prozesses der Bildung von Idealen und universellen kulturellen Werten gemeint ist. Der dritte Aspekt wird als *recorded culture* bezeichnet und bezieht sich auf die kulturelle Geschichte und meint den Prozess, indem ein Teil der *lived culture* früherer Gesellschaften rekonstruiert und aufgezeichnet wird. Für das Modell von Burn und Durran hat die Notation des geschichtlichen Aspekts von Kultur die Folge, dass *Media literacy* undenkbar ist ohne historischen Anteil, obwohl der Begriff vielerlei so dargestellt wird, als wäre er a-historisch. Doch die gegenwärtige Kultur ergibt sich im Sinne dieses Konzepts stets aus der Vergangenheit. (Vgl. Burn / Durran 2007, 9f.) Als zweites Segment von *Media literacy* können die *Social functions* genannt werden, welche im nachfolgenden Unterkapitel thematisiert werden.

1.7.2 Social functions – Das „3C- Modell“

Diese *Social functions* können in einem „3C-Modell“ zusammengefasst - *Cultural, Creative, Critical*- und wie folgt beschrieben werden:

- *Cultural function*: Die kulturelle Funktion kreist rund um die kulturelle Praxis, innerhalb derer Personen agieren. Angelehnt an die akademische Tradition der *Cultural Studies* liegt der Fokus auf Medienkulturen. Jedoch muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass diese nur Teil der kulturellen Praxis als Ganzes sind. Die kulturelle Praxis der *Media literacy* dient dabei verschiedenen Zwecken, von denen es insbesondere die Identitätsbildung hervorzuheben gilt. (Vgl. Burn / Durran 2007, 11f.) Die Autoren nehmen hinsichtlich dessen Bezug auf Buckingham und Sefton-Green, welche einen Bezug herstellen zwischen der Interpretation von medialen Texten und kulturellen Kontexten, in denen kritische Meinungen, Vorlieben und Geschmäcker entstehen. (Vgl. Buckingham / Sefton-Green 1994, 30¹⁹ zit. n. Burn / Durran 2007, 12) „In the same kind of way, we will see engagement with the media as part of wider cultural complexes of taste, pleasure and critical engagement, in which social identities are built and negotiated.“ (Burn / Durran 2007, 12)

- *Creative function*: *Media literacy* erfüllt eine kreative Funktion, bei welcher der kreative Akt das Potenzial enthält den / die NutzerIn zu transformieren. Denn in der Auseinandersetzung und kreativen Umsetzung verändert sich das jeweilige Individuum durch die Repräsentation eines Teils von sich selbst oder durch das Bemerken von Möglichkeiten der Umsetzung. Burn und Durran nennen diesen Aspekt ganz bewusst vor der kritischen Komponente, um dieser Funktion stärkere Priorität einzuräumen. Denn traditionellerweise ist es meist umgekehrt und die Eigenkreation von medialen Texten kommt zum Schluss. Zuerst folgt die Auseinandersetzung mit Medien aus einer kritischen Perspektive; die Erkenntnisse daraus werden dann in die Produktion inkludiert. Historisch gesehen, wurde im Sinne der *Literary Studies* gar kein Augenmerk auf die Produktion gelegt, da die Textanalyse im Mittelpunkt stand. (Vgl. Burn /Durran 2007, 12f.) In den vergangenen Jahren wurde die Betonung dann stärker auf den produktiven, kreativen Aspekt gelegt, wie bei Burn, Durran, Buckingham (Vgl. Kapitel 1.6) und Sefton-Green, um nur einige Autoren anzuführen. Burn und Durran weisen eindeutig aus, dass „[...] the emphasis is strongly on creative production, out of which different form of critical understanding can emerge.“ (Burn / Durran 2007, 13) Im Zentrum dieses Ansatzes ist die kreative Komponente im Sinne der eigenen Produktion von medialen Inhalten. Des Weiteren ist Kreativität jener Aspekt, der alle anderen Formen der

¹⁹ Buckingham, David / Sefton-Green, Julien (1994): *Cultural Studies goes to school*. London.

kulturellen Produktion umfasst: Repräsentation, Kommunikation und Komposition von folgerichtigen Texten.

- *Critical function*: Im Zentrum der kritischen Funktion von *Media literacy* steht einerseits das Bewusstsein, dass der / die MediennutzerIn fähig ist, Medientexte für seine / ihre Zwecke zu verwenden, wie es von den *Cultural Studies* postuliert wurde. Andererseits gilt es zu beachten, dass die Macht der Medien dabei nicht unterschätzt werden darf und Menschen nicht immer fähig sind, sich zu emanzipieren. „Children’s identities, beliefs and behaviour are not automatically determined by structures of political and economic power, ideology, language or history. On the other hand, neither can we assume that they have complete control over the influences all these forces exert.“ (Burn / Durran 2007, 14) Burn und Durran propagieren einen Mittelweg, da alle MediennutzerInnen aus einer je individuellen kulturellen und informellen erzieherischen Umgebung kommen, wofür das Bewusstsein besonders im Schulunterricht gegeben sein muss. Die kritische Funktion von *Media literacy*, wie sie bei Burn und Durran verstanden wird, betont die sozialen und politischen Umstände, in die Medientexte eingebettet sind. Zudem räumen sie populären Inhalten den gleichen Status ein wie der sog. Hochkultur. (Vgl. Burn / Durran 2007, 14ff.)

1.7.3 Semiotic processes

Neben den beiden bisher genannten Segmenten von *Media Literacy* – *Cultural contexts und Social functions* – sind als letztes Element dieses Modells *Semiotic processes* anzuführen. Während bisher die Rede war vom Agieren von Menschen in kulturellen Praxen als Ausdruck ihrer selbst und der Möglichkeit des Verstehens der Welt und in der kritischen Praxis vom Interpretieren dessen, was rezipiert wird, stellt sich nun die Frage, wie all dies von statten geht. Dazu wird im nachfolgenden Textabschnitt das dritte Segment dieses *Media literacy* - Modells – *Semiotic processes* - vorgestellt.

Allem voran gilt es Folgendes festzustellen: „Media literacy operates through systems of signification, or sign systems.“ (Burn / Durran 2007, 17) *Media literacy* handelt durch ein System von Bedeutungen bzw. Zeichen. Somit ist der Rahmen in dem besagte kulturelle Erfahrungen gemacht werden, jener der Semiotik. Der Grund dafür ist, dass Medieninhalte sich nicht nur auf das System Sprache beziehen. In der Semiotik, wie sie von Ferdinand de Saussure vertreten wurde, stellt Sprache nur eines von vielen Bedeutungssystemen dar. Burn und Durran propagieren einen semiotischen Ansatz, der Aspekte der *Cultural Studies* inkludiert und sich daher an realen Personen und den kulturellen Kontexten, in denen sie leben, orientiert. (Vgl. Burn / Duran 2007, 16f.) Die Autoren bauen dabei auf das Modell der

sozialen Semiotik von Hodge, Kress und van Leeuwen auf, welches wie folgt beschrieben werden kann: „Social semiotics proposes a functional view of all acts of signification. All texts are seen to fulfil these social functions: *representational*, *interactive*, *organisational* [...]“ (Burn / Durran 2007, 17) Im Kontext von Medien bedeutet dies, dass Medientexte die Welt auf eine bestimmte Weise repräsentieren, mit dem Publikum kommunizieren und auf systematische Weise organisiert sind.

Abschließend kann konstatiert werden, dass dieser Zugang nach Burn und Durran Hand in Hand geht mit jenem von Buckingham. Allerdings wird ein stärkerer Akzent auf die semiotische Komponente von *Media literacy* gesetzt, sowie deren Einbettung in kulturelle Kontexte und die sozialen Funktionen davon stärker hervorgehoben und separat thematisiert. Während sich die aufeinander bezogenen Zugänge zu *Media education* und *Media literacy* nach Buckingham und Burn / Durran entlang der britischen Entwicklungslinie bewegen, wird im folgenden Kapitel das Konzept einer Autorin angeführt, welche aufbauend auf die 1992 in Aspen abgehaltene *National Leadership Conference on Media literacy* argumentiert.

1.8 Eine neue Vision von *Literacy* nach Renee Hobbs

Stark Bezug nehmend auf die eben erwähnte Konferenz steht im Zentrum dieser Deutung von *Literacy* propagiert Hobbs eine Auseinandersetzung mit Medien in der Schule, welche die SchülerInnen dabei unterstützt, die Komplexität der symbolreichen Welt, von welcher sie umgeben sind, zu verstehen. Denn vielerorts besteht das Problem, dass ebendiese keine Verbindung zwischen dem, was ihnen im Unterricht vermittelt wird und den sie umgebenden Lebensbereichen erkennen können. Als Konsequenz dieser misslichen Lage spricht Hobbs von einer neuen Vision von *Literacy*, in der sowohl traditionelle *Literacy*-Fähigkeiten als auch kulturelle und gegenwärtige symbolische Ausdrucksformen ihren Platz finden sollen. „This new vision incorporates both the legacy of our rich literary and cultural heritage and the nature of contemporary symbolic expressions [...]“ (Hobbs 2001, 165) Wesentlich dabei ist, dass Sprache als wichtigstes Element der menschlichen Existenz angesehen wird. Daher gilt es, so Hobbs, *Literacy* stets in Verbindung mit der kulturellen Umgebung und dem Kontext, innerhalb dessen sie von statten geht, zu betrachten. Was genau die Autorin unter *Media literacy* versteht, kann in Anlehnung an Patricia Aufderheide und die 1992 abgehaltene Konferenz *National Leadership Conference on Media literacy* bestimmt werden (Vgl. Kapitel 1.4). Vier Elemente sind dabei konstitutiv:

- Zugang (*ability to access*)

- Analyse (*ability to analyze*)
- Evaluation (*ability to evaluate*)
- Kommunikation (*ability to communicate*)

Bei diesem Zugang wird SchülerInnen eine aktive Rolle zugeschrieben, in der sie an der Entstehung von Medieninhalten beteiligt sind. Hobbs betont weiters die in dieser Begriffsbestimmung enthaltene besondere Betrachtung von Text. (Vgl. Hobbs 2001, 165ff.) Denn die Basiselemente von *Literacy* (*access, analyze, evaluate, communicate*) werden als „[...] skills to messages in a variety of forms“ bezeichnet. (Hobbs 2001, 167) Dies bedeutet, dass die besagten vier Komponenten auf verschiedene Nachrichtenformen bzw. Textformen bezogen sind. Nicht nur traditionelle Textformen wie Epik, Lyrik, etc. sollen für den Unterricht herangezogen werden, sondern ebenso Formen, die unmittelbar aus dem Erfahrungsumfeld der SchülerInnen stammen, um Verbindungen zwischen traditionell geschriebenen Texten und aktuellen Medientexten herstellen zu können. „Many educators have discovered that the analysis of contemporary media can build skills that transfer to students’ work with the written word.“ (Hobbs 2001, 168)

Im Begriff *Media literacy* ist eine Vielzahl von Elementen aus unterschiedlichen Disziplinen eingegangen, wie aus der Semiotik, Literaturkritik, Kommunikationswissenschaft, Elemente aus der Kunsterziehung, etc. Entsprechend vielfältig sind die Konzepte über die Elemente von Medien und *Literacy*, wobei Hobbs davon spricht, dass weitgehend Konsens über die folgenden Komponenten herrscht, welche die Autorin wie folgt zusammenfasst:

- Alle Nachrichten sind konstruiert.
- Nachrichten sind nur Repräsentationen der sozialen Realität.
- Individuen konstruieren Bedeutungen von diesen Nachrichten.
- Nachrichten haben eine soziale, politische, ästhetische, ökonomische Komponente an sich und verfolgen damit einen bestimmten Zweck.
- Jede Form, jedes Genre besitzt eine eigene Charakteristik.

(Vgl. Hobbs 2001, 169f.)

Zusammengefasst propagiert Renee Hobbs eine neue Vision von *Literacy*, deren Verständnis von diesem Begriff sich auf Patricia Aufderheide bzw. die *National Leadership Conference on Media literacy* 1992 bezieht, in der die vier Komponenten *access, analyze, evaluate und communicate* unterschieden werden. Weiters weist sie auf einen Konsens über diverse

Aspekte hin, die trotz der Einflüsse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Ansätze als Basis für die Beschäftigung mit Medienerziehung angesehen werden können.

Essentiell ist dabei, dass sie sich dafür ausspricht, dass nicht nur in vergangenen Medientexten wie Romanen wertvolle Elemente im Bezug auf *Literacy* enthalten sind, sondern dies ebenso bei modernen, populären Medienformen der Fall ist. Entsprechend vertritt sie einen weiten Blick hinsichtlich dessen, was unter Kultur und unter dem Einsatz von Medien im Unterricht verstanden wird. In diesem Kontext ist das folgende Zitat aussagekräftig: „But the new vision of literacy [...] is not just aimed at cultivating the relatively simple process of decoding messages – it is the sophisticated analysis, evaluation, and the active creation of messages that are the most significant, complex, and vital skills needed for survival in an information age. These take a lifetime to master fully.“ (Hobbs 2001, 171) Folglich ist nicht das schlichte Decodieren von Mitteilungen das Ziel, sondern eine bewusste, durchdachte Auseinandersetzung damit im Sinne einer Analyse, Evaluation und der aktiven Kreation von Mitteilungen. Die Entwicklung dieser für das Informationszeitalter wichtigen Fähigkeiten können als lebenslange Lernaufgabe angesehen werden. Darüber hinaus betont Hobbs das Potenzial dieser Ansicht von *Literacy*, eine Verbindung zwischen dem der Schule und des kulturellen Umfeldes, in dem sich die SchülerInnen aufhalten, herzustellen zu können. (Vgl. Hobbs 2001, 172)

Im nachfolgenden Kapitel wird nun eine US-amerikanische *Media literacy*-Organisation vorgestellt, die unter Mithilfe und Bezugnahme von Renee Hobbs ein *Media literacy*-Konzept entwickelte.

1.9 AMLA / NAMLE - National Association for Media literacy Education

In den USA wurde 2001 eine Non-Profit-Organisation namens AMLA - *Alliance for a Media Literate America*- gegründet. Mittlerweile wurde sie in NAMLE - *National Association for Media literacy Education*- umbenannt. (Vgl. www.amlainfo.org oder www.namle.net, 6.5.09)

Auf die Inhalte dieser Organisation wird in diesem Kapitel eingegangen.

Seit der Terminus *Media literacy* in den USA populär ist, haben sich viele Veränderungen vollzogen hinsichtlich dessen Bestimmung. Die besagte Organisation veränderte im Sinne dieser Veränderung den Blickwinkel weg von Definitionsversuchen, was als richtig und falsch im Zusammenhang mit Medieninhalten und dem Umgang damit angesehen werden kann, hin zur Fokussierung dessen, wie Menschen lernen, kritisch zu denken. Daher geht es nicht nur darum, *was* unterrichtet wird, sondern viel wesentlicher erscheint die Art und Weise, *wie* unterrichtet wird. NAMLE hat sich damit auseinandergesetzt und sechs Prinzipien (*core*

principles) entwickelt, wie mit Medien im Kontext von Unterricht und Schule umgegangen werden kann bzw. soll. Aus diesem Grund beziehen sich besagte Prinzipien nicht auf *Media literacy*, sondern auf *Media literacy education*, deren Elemente im Folgenden ausgeführt werden:

- „*Media Literacy Education requires active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create.*“

Beim ersten Prinzip geht es um die aktive und kritische Auseinandersetzung mit den Mitteilungen, die wir erhalten und kreieren. Eine bewusste Analyse der rezipierten Medien ist das Zentrum dieses Aspekts. Ausgangsbasis bilden dabei folgende Punkte, die Bezug nehmend auf Renee Hobbs formuliert wurden:

- Mediale Mitteilungen sind immer konstruiert.
- Jedes Medium hat unterschiedliche Charakterzüge und eine eigene „Sprache“.
- Mediale Botschaften sind stets aus Anlass eines gewissen Zwecks konstruiert worden.
- Sie enthalten gewisse Werte und Standpunkte.
- Menschen konstruieren ihre eigenen Bedeutungen aus der Medienbotschaft, abhängig von individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen.
- Medien bzw. Medienbotschaften können Einstellungen, Ansichten, Wertevorstellungen, etc. beeinflussen.

Dieses Prinzip ist rund um den Anspruch des kritischen Denkens aufgebaut. NAMLE entwickelte dazu eine Reihe von Kernfragen (*key questions*), die unterstützend für eine kritische Auseinandersetzung sein sollen. Die SchülerInnen sollen damit dazu angeregt werden, sämtliche Medienbotschaften zu hinterfragen. In den von NAMLE formulierten Prinzipien distanziert man sich explizit davon, jemandem eine Meinung aufzudrängen, sondern es soll dazu ermutigt werden, selbst theoriebezogene und begründete Argumente für Entscheidungen zu finden. Die schlichte Verwendung von Medien im schulischen Kontext wird weiters als unzureichend angesehen. Vielmehr gilt es von den LehrerInnen einen kritischen Umgang damit anzustreben.

- „*Media Literacy Education expands the concept of literacy (i.e., reading and writing) to include all forms of media.*“

Das zweite Prinzip bestätigt den Ausbau des *Literacy*- Konzepts nach Hobbs, wobei *Media literacy education* die Analyse vom Ausdruck unterscheidet. SchülerInnen werden dazu ermutigt, sich via verschiedener mediale Mittel auszudrücken. Dies kann in unterschiedlichen Settings geschehen, wie in der Schule, zuhause, etc. Was die technische Ausstattung betrifft,

so muss im schulischen Kontext die Voraussetzung sowohl für das Hinterfragen als auch für die Produktion von Medieninhalten gegeben sein. Wesentlich dabei ist, dass alle Medienformen, darunter sämtliche Populärmedien bei diesem Konzept inkludiert sind. Ebenso zentral ist die Distanzierung von politischen Inhalten, da es sich bei *Media literacy education*, laut NAMLE, um eine pädagogische Disziplin und nicht um eine politische Bewegung handelt. Weiters muss festgehalten werden, dass die Prinzipien nicht darauf abzielen das Mediensystem zu verändern, sondern vielmehr positiven Einfluss auf die pädagogische Praxis zu nehmen.

- „*Media Literacy Education builds and reinforces skills for learners of all ages. Like print literacy, those skills necessitate integrated, interactive, and repeated practice.*“

Media literacy kann nicht als Kompetenz bezeichnet werden, die jemand besitzt oder nicht. Wie aus der Beschreibung des dritten Prinzips hervorgeht, sieht NAMLE darin ein sich stetig entwickelndes Kontinuum von Fähigkeiten, Einstellungen und Taten. Daher kann *Media literacy education* nicht an einem einzigen Ereignis „durchgeführt“ werden. Es geht darüber hinaus nicht im Sinne des *Inoculative approach* darum, SchülerInnen vor bestimmten Medieninhalten zu bewahren. Stattdessen sollen sie dazu ermutigt werden, selbst begründete Entscheidungen zu treffen, wobei SchülerInnen und LehrerInnen dabei voneinander lernen können.

- „*Media Literacy Education develops informed, reflective and engaged participants essential for a democratic society.*“

Beim vierten Prinzip von *Media literacy education* liegt der Fokus darauf, dass SchülerInnen dazu angeregt werden sollen, sich als BürgerInnen zu engagieren. Gemeint ist damit, dass das Interesse an aktuellen Ereignissen und eine skeptische Einstellung demgegenüber gefördert werden sollen. In diesem Sinne sollen verschiedene Sichtweisen respektiert und nachvollzogen werden können. Weiters geht aus den Ausführungen zu diesem Prinzip hervor, dass ein Bewusstsein für einen Mangel an Repräsentationen von manchen Kultur- und Interessensgemeinschaften in den Medien geschaffen werden soll. Einher damit geht ein Verständnis dafür, wie strukturelle Gegebenheiten Einfluss auf die Bedeutung des Medieninhalts nehmen. Konkret auf die Lehre bezogen, ist die Art *wie* unterrichtet wird genauso wichtig, wie *was* unterrichtet wird.

- „*Media Literacy Education recognizes that media are a part of culture and function as agents of socialization.*“

Ein weiteres Prinzip von *Media literacy education*, wie NAMLE beschreibt, fokussiert das Phänomen, das Medien ein Teil von Kultur sind und dementsprechend eine sozialisierende Funktion übernehmen. Für die Praxis bedeutet dies, dass Medientexte repräsentiert werden sollen, die unterschiedliche Stimmen, Perspektiven, kulturelle Gruppen vertreten. In diesem Zusammenhang wird für eine Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen Themen, wie Gewalt, Rassismus, etc. postuliert. Dabei wird jedoch nicht von der Prämisse ausgegangen, dass Medien an sich ein Problem darstellen. Vielmehr sind sowohl Medienbesitzer, Produzenten als auch Nutzer verantwortlich für ein Schaffen von Verständnis dafür, dass Medien auf die Gesellschaft und das Individuum einwirken.

- „*Media Literacy Education affirms that people use their individual skills, beliefs and experiences to construct their own meanings from media messages.*“

Das letzte Prinzip geht von der Prämisse aus, dass bei der Bedeutungsgebung einer medialen Botschaft Menschen ihre individuellen Fähigkeiten, Ansichten und Erfahrungen nutzen. Abermals gilt es zu betonen, dass es nicht um das Aufdrängen einer fremden Meinung geht, sondern um die Unterstützung beim Entwickeln einer eigenen begründeten Entscheidung. In diesem Zusammenhang steht die Reflexion der Meinung, die über eine Botschaft vorherrscht und inwiefern diese im Verhältnis zu den eigenen grundsätzlichen Wertvorstellungen steht, im Zentrum. Ausdrücklich hervorzuheben ist ebenso, dass es nicht um wahre oder falsche Inhalte geht, auch wenn sich die Meinungen der SchülerInnen von denen des Lehrers / der Lehrerin unterscheiden. Verschiedene Meinungen, Geschmäcker und Präferenzen sind vielmehr erwünscht.

Neben diesen sechs Prinzipien von *Media literacy education*, die primär als Leitgedanken für die praktische Medienarbeit mit SchülerInnen gedacht sind, bietet NAMLE explizit Definitionen der wesentlichen Begriffe dar, die auf die *National Leadership Conference on Media literacy* zurückgehen. Denn die Rede ist erneut von „[...] the ability to ACCESS, ANALYZE, EVALUATE, and COMMUNICATE information in a variety of forms, including print and non-print messages.“ (<http://www.amlainfo.org/media-literacy/definitions>, 7.5.09) Folglich enthält der *Media literacy*-Begriff von NAMLE die vier Aspekte Zugang, Analysieren, Evaluieren und Kommunizieren auf verschiedene Arten, wobei dies sowohl auf gedruckte als auch nicht gedruckte Botschaften bezogen ist. Weiters heißt es bei NAMLE:

„Media literacy empowers people to be both critical thinkers and creative producers of an increasingly wide range of messages using image, language, and sound.“ (<http://www.amlainfo.org/media-literacy/definitions>, 7.5.09) *Media literacy* zielt demzufolge darauf ab, Menschen dazu zu ermächtigen, einerseits kritisch zu denken und andererseits selbst zu kreativen Produzenten zu werden. Weiters ist auf der offiziellen Website noch eine andere Begriffsbestimmung zu finden: „Media literacy is the ability to encode and decode the symbols transmitted via media and the ability to synthesize, analyze and produce mediated messages.“ (<http://www.amlainfo.org/media-literacy/definitions>, 7.5.09) Zusammengefasst sind unter besagtem Begriff die Fähigkeiten zu verstehen, die von Medien übertragenen Symbole zu erfassen, zu analysieren und selbst zu produzieren. *Media literacy education* ist dementsprechend das pädagogische Feld, in dem die Fähigkeiten von *Media literacy* unterrichtet werden. (Vgl. <http://www.amlainfo.org/media-literacy/definitions>, 7.5.09)

Als Zusammenfassung der Ansprüche und Aufgaben, die sich NAMLE gestellt hat, eignet sich das folgende Zitat, da es einerseits darauf hinweist, was unter an *Media literacy ducation* verstanden wird und andererseits darauf, dass der Bereich rund um *Media literacy* in einen viel größeren Kontext eingebettet ist, nämlich in die Anforderungen der heutigen Gesellschaft. *Media literacy education* hat das Ziel Individuen dabei zu unterstützen, jene Fähigkeiten zu entwickeln, die dazu nötig sind, um als aktive BürgerInnen an der heutigen Gesellschaft teilhaben zu können. „The purpose of media literacy education is to help individuals of all ages develop the habits of inquiry and skills of expression that they need to be critical thinkers, effective communicators and active citizens in today’s world.“ (<http://www.namle.net/uploads/r4/cE/r4cEZukacxNYaFFxIMONdQ/NAMLE-CPMLE-w-questions.pdf>, 6.5.09)

Während die eben dargestellte amerikanische Organisation bei wesentlichen Elementen hinsichtlich Medien Bezug nimmt auf die Autorin Renee Hobbs und bei ihrer Definition von *Media literacy* auf die *National Leadership Conferance on Media literacy*, wird im nachfolgenden Kapitel eine Organisation vorgestellt, welche sich nicht nur auf die besagte Konferenz bezieht, sondern ebenso auf den britischen Pionier Len Masterman, wodurch eine Brücke geschlagen wird zwischen britischen und amerikanischen Konzepten.

1.10 CML - Center for Media literacy

In diesem Kapitel wird auf das US-amerikanische *Center for Media literacy* eingegangen, dessen AutorInnen, wie Tessa Jolls, sowohl auf Len Masterman als auch auf Patricia Aufderheide (*National Leadership Conference on Media literacy*) aufbauen. Es kann als Beispiel dafür gesehen werden, dass sich die heute vorherrschenden *Media literacy*-Ansätze aufeinander beziehen und nicht isoliert voneinander existieren. Die Organisation *Center for Media literacy*, kurz CML, zählt in den USA zu den Pionierorganisationen rund um die Entwicklung und Praxis von *Media literacy*. Ihr Ursprung liegt im Magazin *Media & Values*, welches von 1977 an von der Gründerin Elizabeth Thoman publiziert wurde. Das oberste Ziel von Erziehung allgemein lautet „Empowerment through Education“, Ermächtigung durch Erziehung. (http://www.medialit.org/about_cml.html#education, 3.10.09) Hinsichtlich *Media literacy* unterscheidet die Organisation drei Aspekte (http://www.medialit.org/about_cml.html#education, 3.10.09):

- “*Media literacy is education for life in a global media world.*”

Media literacy bedeutet Kindern eine Erziehung zukommen zu lassen, welche sie auf ein Leben in einer multimedialen Welt vorbereitet. Familie, Schulen und öffentliche Institutionen teilen sich die Verantwortung junge Menschen darauf vorzubereiten, sich in einer multimedial geprägten Welt zurecht zu finden.

- “*The heart of media literacy is informed inquiry.*”

Als zweiter Aspekt von *Media literacy* wird das bewusste Nachfragen genannt. In Anlehnung an Aufderheide und die Aspen Konferenz 1992 werden in diesem Kontext die vier Fähigkeiten *Access*, *Analyze / Explore*, *Evaluate* und *Express / Create* in leicht abgeänderter Form angeführt. *Access* bezieht sich dabei auf den Zugang zu verschiedenen Ressourcen. Die zweite Komponente *Analyze / Explore* meint die Analyse der Art und Weise, wie Medientexte konstruiert sind. *Evaluate* nimmt Bezug auf die impliziten und expliziten Medienbotschaften und das In-Bezug-Setzen zu eigenen ethischen Prinzipien. *Create* bedeutet die praktische Anwendung von verschiedenen Medientools, um eigene Botschaften zu vermitteln. Diesen genannten Fähigkeiten geht ein vierstufiger Prozess voraus, der aus den Elementen *Awareness*, *Analysis*, *Reflection* und *Action* besteht.

- “*Media literacy is an alternative to censoring, boycotting or blaming 'the media'.*”

Bei *Media literacy* geht es nicht darum Medien zu zensieren oder boykottieren. Vielmehr geht es um die Förderung der Fähigkeiten des unabhängigen Denkens und der kritischen Analyse. „The ultimate goal of media education is to make wise choices possible.“ (http://www.medialit.org/about_cml.html#education, 3.10.09) Wie bereits aus der Erklärung

über das Hauptziel von Medienerziehung hervorgeht, steht bei CML an oberster Stelle, die Ermächtigung von Personen um unabhängige, begründete Entscheidungen treffen zu können.

Zentral bei diesem Zugang des *Center for Media literacy* ist Anpassungsfähigkeit, um in einer sich permanent verändernden Welt zurecht zu kommen. In diesem Zusammenhang fällt der Begriff des lebenslangen Lernens, da es ständig zu neuen Herausforderungen aufgrund der Konvergenz von Medien und Technologie kommt. Es reicht nicht mehr aus Wörter auf einem Stück Papier lesen zu können, da sich das Individuum inmitten einer multimedial geprägten Umwelt befindet. Medien, so heißt es beim CML, formen nicht unsere Kultur, sondern *sind* unsere Kultur, wobei eine Bezugnahme auf Masterman zu erkennen ist. Als Konsequenz davon bedeutet dies für das Individuum, neben der verbalen Sprache ebenso jene von Bildern und Tönen lesen und schreiben zu können. Allerdings ist nicht die spezifische Medienaussage an sich, sprich der Inhalt das, was die größte Relevanz besitzt. Was wichtig ist, ist der Umgang und die Zuschreibung von Bedeutung im Hinblick auf neue Informationen. (Vgl. Thoman / Jolls 2004, 1f.) „In other words, what is important is not so much the message itself as *how we make sense of* the message and by extension, of the mediated world around us.“ (Thoman / Jolls 2004, 2) Das Wissen über Kernprinzipien von *Media literacy* ist nicht das, was Menschen besitzen sollten. Vielmehr steht im Zentrum des CML, dass Personen zu lebenslang Lernenden werden, die sich darüber im Klaren sind, wie sie ihr Wissen einsetzen können. Gemeint sind damit Elemente, wie kritisches Denken, bestehendes Wissen auf neue Situationen umlegen zu können, Informationen zu analysieren, etc.

Media literacy bezieht sich im Kontext von Schule nicht auf neue Inhalte, welche vermittelt werden sollen, sondern stattdessen auf eine neue Art des Unterrichtens und viel wichtiger, auf eine neue Art des Lernens. Das CML nennt drei Aspekte, die für eine qualitativ hochwertige *Media literacy*-Praxis beachtet werden müssen. Erstens steht nicht der Inhalt, sondern der Prozess im Zentrum, bei dem Verbindungen zwischen verschiedenen Fähigkeiten, wie Fragestellungen, bestehendem Wissen, Begründungen, etc. hergestellt werden sollen. Zweitens gilt es den Begriff „Text“ weiter zu fassen, da nicht nur die geschriebene, sondern gleichermaßen die verbale, visuelle, auditive Variante von Bedeutung ist, wie es auch schon bei der neuen Vision von *Literacy* nach Hobbs postuliert wurde. Drittens ist *Media literacy* charakterisiert durch die Komponente *inquiry*. Dies bedeutet, dass gelernt werden soll, im Sinne einer Analyse die richtigen Fragen zu stellen im Bezug auf Medientexte. (Vgl. Thoman / Jolls 2004, 4ff.) „I don't know. How could we find out? is the media literacy mantra.“ (Thoman / Jolls 2004, 6) Um die richtigen Fragen stellen zu können, formulierte das CML

fünf Kernfragen für Umgang mit konkreten Medientexten, die im Folgenden erörtert werden. Diese stehen in Verbindung mit den fünf Kernaspekten, wie sie bereits von Hobbs zusammengefasst wurden:

- *All media messages are constructed.*

Alle Medianaussagen sind konstruiert.

- *Media messages are constructed using a creative language with its own rules.*

Diese Konstruktion passiert mittels der kreativen Verwendung einer Sprache, die ihre eigenen Regeln besitzt.

- *Different people experience the same media message differently.*

Verschiedene Menschen empfinden die gleiche Medianaussage unterschiedlich.

- *Media have embedded values and points of view.*

In Medien sind Werte und Sichtweisen eingebettet.

- *Most media messages are organized to gain profit and / or power.*

Die meisten Medienbotschaften wurden organisiert, um Profit und / oder Macht zu erhalten.

(http://www.medialit.org/pdf/mlk/14A_CCKQposter.pdf, 3.10.09)

Die eben genannten fünf Kernaspekte sind der Ausgangspunkt für die fünf Kernfragen, die vom CML für die Auseinandersetzung mit Medieninhalten expliziert wurden.

- *Who created the message?*

Frage Eins bezieht sich auf die Frage, wer den Medientext kreiert hat.

- *What creative techniques are used to attract my attention?*

Frage Zwei dreht sich um die Techniken, die verwendet wurden, um Aufmerksamkeit zu gewinnen?

- *How might different people understand this message differently from me?*

Hierbei geht es um die Frage, inwiefern verschiedene Personen Aussagen unterschiedlich verstehen?

- *What lifestyles, values and points of view are represented in - or omitted from – this message?*

Welche Lebensstile, Werte, Sichtweisen werden repräsentiert oder außer Acht gelassen bei einer Medienbotschaft?

- *Why is this message being sent?*

Bei Frage Fünf wird nach dem Grund der Vermittlung einer Botschaft gefragt.

(Thoman / Jolls 2004, 7f.)

Zusammengefasst postuliert das *Center for Media literacy* für einen Umgang mit Medien, bei dem nicht der Inhalt eines Medientextes, sondern der Umgang damit im Vordergrund steht. Lebenslanges Lernen ist in diesem Zusammenhang einer der Schlüsselbegriffe, denn aufgrund der sich rasant verändernden Welt / Medienwelt müssen Fähigkeiten und das Wissen stetig auf den neuesten Stand gebracht werden. *Media literacy* wird dabei als jene Fähigkeit angesehen, durch die Personen ermächtigt werden sollen, selbst begründet Entscheidungen zu treffen. Eine wesentliche Komponente ist darüber hinaus das ständige Hinterfragen von Medienbotschaften. Zu diesem Zweck wurden die angeführten fünf Kernfragen publiziert, die als Orientierung gelten sollen.

1.11 Zusammenfassung

Als Abschluss des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit wird in Kapitel 1.11 eine Zusammenfassung der angeführten Theorie gegeben, bevor im Anschluss daran der empirische Abschnitt beginnt.

Der Begriff Medium kann als Ausdrucks- und Transportmittel von Informationen verstanden werden, wobei ein modernes Verständnis den Aspekt der Repräsentation inkludiert. Denn Medien geben die Realität nicht im Verhältnis 1:1 wieder, sondern repräsentieren lediglich einen Ausschnitt davon. Der Terminus *Literacy* bezieht sich in einer traditionellen Deutung auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im Kontext der Buchkultur. Ein modernes Verständnis geht jedoch davon aus, dass ebenso die modernen Massenmedien 'gelesen' werden müssen wie ein Buch. Unterschiedliche Paradigmen weisen Medien im Zusammenhang mit *Literacy* unterschiedliche Stellenwerte zu. In Großbritannien beginnt die Auseinandersetzung mit der Thematik aus einer bewahrpädagogischen Perspektive heraus, in welcher populärkulturelle Medien negativ konnotiert sind und SchülerInnen vor deren Einfluss bewahrt werden müssen. Nach dieser Phase wird der Populärkultur ein höherer positiver Stellenwert im Zuge der *Cultural Studies* und *Popular arts* zugestanden. Dennoch bleibt die Trennung zwischen guten und schlechten Medieninhalten bestehen. Im Zuge der *Screen education* unter Einflussnahme linguistischer und semiotischer Elemente entwickelte sich im Anschluss daran das dritte Paradigma, in dessen Zentrum die Gleichgewichtung von Hoch- und Populärkultur und die handlungsorientierte Medienarbeit in der Schule stehen. Als Pionier kann Len Masterman genannt werden, welcher *Core concepts* entwickelte, auf die sich Medienpädagogen wie David Buckingham beziehen. Buckingham entwickelte in Anlehnung an Masterman vier *Conceptual understandings* um *Media education* zu definieren – *Production, Language, Representation* und *Audience*. Bezug nehmend darauf fokussiert das

Modell von Burn / Durran den kulturell-semiotischen Aspekt von *Media literacy* und thematisiert dessen soziale Funktionen.

Im amerikanischen Raum war zu Beginn das *Stimulus-Response*-Modell der Kommunikation einflussreich, in dessen Zentrum die Annahme stand, der / die RezipientIn sei Medien passiv ausgeliefert. Abgelöst wurde diese Ansicht vom *Uses-Gratification approach*, der MediennutzerInnen eine aktivere Rolle zugestand. Im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit Fernsehen durch Neil Postman kam der Terminus *Literacy* ins Spiel, der sich auf den jeweiligen Gegenstand bezog (*Print literacy*, *Television literacy*, etc.). Zentral für ein modernes Verständnis von *Media literacy* war die *National Leadership Conference on Media literacy*, aus welcher eine Definition resultierte, auf die sich aktuelle *Media literacy*-Konzepte beziehen. Renee Hobbs baute ihre Thesen einer neuen Vision von Literacy darauf auf, wobei traditionelle *Literacy*-Fähigkeiten in enger Verbindung mit zeitgegenwärtigen kulturellen Ausdrucksformen stehen. In Verbindung mit diesem Zugang wiederum steht die *National Association for Media literacy Education*, welche die praktische Medienarbeit fokussiert und unterschiedliche Kernfragen bezüglich des Umgangs mit Medien Bezug nehmend auf Hobbs formulierte. Das *Center for Media literacy* schlägt letztlich eine Brücke zwischen amerikanischen und britischen Konzepten und legt den Fokus auf lebenslanges Lernen in einer sich permanent verändernden Medienwelt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die Ansätze der aktuellen Paradigmen sowohl in Großbritannien als auch in den USA inhaltlich nur gering voneinander unterscheiden, da die Elemente von *Media literacy* bzw. *Media education* bei allen ähnlich formuliert wurden. Zentrale Elemente sind bei allen Ansätzen eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Medieninhalten unterschiedlichster Formen, die sich nicht nur auf Inhalte der Hochkultur, sondern auch auf populärkulturelle Medienformen bezieht. Denn der / die MediennutzerIn und dessen kulturelles Umfeld und Wissen ist Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Dabei geht es nicht um die Bewahrung vor negativen Einflüssen, sondern um die Befähigung von Individuen, selbst begründet und Ziel gerichtet Entscheidungen im Hinblick auf Medien zu treffen. Nicht der Schutz sondern die Vorbereitung auf den Medienumgang steht im Mittelpunkt. Dies wird dabei nicht als statische Lernaufgabe, sondern lebenslanger Prozess angesehen, der sich im schulischen Kontext auf alle Unterrichtsfächer bezieht. Weiters wird für die eigene Herstellung von Medienprodukten postuliert, die das gleiche Gewicht wie die Reflexion erhält.

Auf den Theorieteil folgt nun der empirische Teil der Diplomarbeit, beginnend mit einem kurzen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, gefolgt von einer Einführung in den

Medienwettbewerb *Media literacy award*. Weiters erfolgt die detaillierte Beschreibung der Forschungsfragen und Hypothesen, die untersucht werden sollen, sowie eine Erörterung der verwendeten Methode und eine genaue Operationalisierung der forschungsleitenden Fragestellungen. Danach erfolgt die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse unter Rückbezug auf die Forschungsfragen und eine abschließende Zusammenfassung der Diplomarbeit.

2 Empirischer Teil

2.1 Überblick über den Forschungsstand

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben, der relevant für die Auseinandersetzung mit der Problemstellung ist.

Die Recherche über wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Media literacy hat ergeben, dass Forschungsarbeiten häufig in Verbindung mit dem Mediennutzungsverhalten von SchülerInnen und Erwachsenen durchgeführt werden. In Großbritannien etwa beziehen sich Untersuchungen vielfach darauf, zu ermitteln, wie es einerseits um die Bedürfnisse der Bevölkerung im Hinblick auf Media literacy bestellt ist und andererseits wie nationale Angebote und Initiativen organisiert sind. Diese Studien zielen auf eine Verbesserung des staatlichen Angebots ab. Ein Beispiel hierfür ist eine Untersuchung, die in Zusammenarbeit mit OFCOM, einer Regulierungskörperschaft in Sachen Neue Medien, in Großbritannien durchgeführt wurde. Es wurde dabei der Status Quo der britischen Bevölkerung im Bezug auf *Digital Inclusion*, *Digital Life Skills* und *Digital Media literacy* erhoben. (Vgl.

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/media_lit_digital_britain/digitalbritain.pdf,

9.5.09) Weiters wurde 2009 eine Untersuchung über den *Digital Lifestyle* in einem Online-Journal über *Media Literacy* von OFCOM veröffentlicht. (Vgl.

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/bulletins/issue20.pdf, 9.5.09) In

Zusammenarbeit mit OFCOM wurden weitere Untersuchungsergebnisse publik gemacht, die Auskunft über verschiedene Aspekte von Mediennutzung geben, wie beispielsweise ein Report über die digitale Partizipation. (Vgl.

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/cdp/main.pdf,

7.5.09) Weiters wurde von OFCOM eine Untersuchung über *Media literacy* bei Erwachsenen mittels einer schriftlichen Befragung durchgeführt. (Vgl.

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_adult08/ml_adults08.pdf, 11.5.09) Zudem wurde eine weitere Untersuchung über *Media literacy* bei Kindern

abermals in Form einer schriftlichen Befragung gemacht. (Vgl. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_adult08/ml_adults08.pdf, 11.5.09) Darüber hinaus ergab die Literaturrecherche, dass ein großer Teil der Untersuchungen im Bezug auf *Media literacy* in qualitativer Form anhand von konkreten Praxisfällen durchgeführt wurde. David Buckingham führte in Zusammenarbeit mit Schulen Untersuchungen über die Auseinandersetzung von SchülerInnen mit Medientexten durch. (Vgl. Buckingham 2003) Aus Deutschland stammt eine empirische Studie, die sich nicht mit dem *Media literacy*- Konzept, aber mit jenem von Medienkompetenz auseinandersetzt. Es wurde dabei eine schriftliche Befragung von LehrerInnen durchgeführt, um deren Medienkompetenz zu messen. (Vgl. Gysbers 2008)

Zusammengefasst können zwei Tendenzen hinsichtlich aktueller Forschungen zum Thema *Media literacy* konstatiert werden. Einerseits sind dies primär quantitative Befragungen zum Mediennutzungsverhalten von Erwachsenen und Kindern, sowie Untersuchungen über den Aufbau von Organisationen, durch welche auf die zugrunde liegende *Media literacy* geschlossen werden soll. Andererseits sind da qualitative Untersuchungen einer kleinen Stichprobe über deren Umgang mit Medien.

Bevor auf die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit eingegangen wird, gibt das nachfolgend Unterkapitel eine kurze Einführung in das Projekt *Media literacy award*, da die daran teilnehmenden LehrerInnen im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen.

2.2 Einführung in das Projekt *Media Literacy Award*

Seit einigen Jahren wird vom BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) der *Media literacy award* veranstaltet. Europäische Schulen können selbst produzierte Medienprojekte in verschiedenen Genres in vier Kategorien einreichen. Eine fachkundige Jury ermittelt die GewinnerInnen einer jeden Kategorie. Im Zentrum des Medienwettbewerbs steht das Folgende: „Der Wettbewerb fördert den kreativen und kritischen Umgang mit Medien aller Art.“ (<http://www.mediamanual.at/mediamanual/projekte/mla.php>, 27.4.09) Als allgemeines Ziel wurde auf der Homepage zum Projekt folgender Inhalt veröffentlicht: Der „Media literacy award soll SchülerInnen und LehrerInnen motivieren, ihre Fähigkeiten, mediale Texte zu lesen und herzustellen, zu erweitern.“ (<http://www.mediamanual.at/mediamanual/projekte/projektziel.php>, 27.4.09)

Der Begriff *Media literacy* ist bei diesem Projekt Teil des Titels; darüber hinaus wird im „Grundsatzterlass für Medienerziehung“ (Vgl. <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzterlass/index.p>

[hp](#), 10.12.09), welcher mit den Projektinformationen verlinkt ist, erklärt, was unter Medienerziehung verstanden wird und wie sie konkret von statten gehen kann. Die theoretischen Grundsätze des Medienprojekts bzw. des BMUKK in Sachen Medienpädagogik werden eindeutig ausgewiesen. Obwohl der Terminus *Media literacy* nicht explizit im besagten Erlass vorkommt, sind in diesen Ausführungen Elemente des *Media literacy*-Konzepts enthalten, wie sie in der entsprechenden Theorie zu diesem Thema beschrieben sind. Denn im Erlass wird vor allem eine kritische, reflexive und kreative Auseinandersetzung mit dem Bereich Medien, sowie die Ermächtigung des Subjekts betont und für eine Auseinandersetzung mit Medien aller Art postuliert, ohne mit diesen Elementen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

Im Anschluss werden die konkreten Forschungsfragen und Hypothesen ausgeführt, bevor auf die methodische Umsetzung eingegangen wird.

2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Wie aus den bereits in der Einleitung angeführten Problemstellung hervorgeht, ist die geplante Diplomarbeit deshalb von wissenschaftlichem Erkenntniswert, da sich aufgrund dieser speziellen Stichprobe aus LehrerInnen, die freiwillig an diesem Medienwettbewerb teilnehmen, die Frage ergibt: Wer sind diese Personen? Was wissen sie über *Media literacy*? Und was wäre ihrer Ansicht nach nötig, um eine Verbesserung der Medienarbeit in der Schule zu erzielen? Welche Forschungsfragen genau bei dieser Diplomarbeit beantwortet werden sollen, wird an dieser Stelle erörtert. Diese ergeben sich aus der Besonderheit der Stichprobe und dem theoretischen Fundament, welches in Kapitel 1 thematisiert wurde. Da besagtes Projekt im Titel den Begriff *Media literacy* verwendet, aber im Grundsatzerlass für Medienerziehung, welcher mit dem Projekt verlinkt ist, von „Medienkompetenz“ die Rede ist, stellt sich die Frage, was die ProjektteilnehmerInnen unter *Media literacy* verstehen. Weiters können die besagten LehrerInnen als *Early adopter* betrachtet werden, wodurch ihr Ansichten über Medienarbeit und die Teilnahme am *Media literacy award* von Interesse sind. Daher können als übergeordnete Forschungsfragen angeführt werden:

Wie ist es um das Verständnis von Media literacy der am Media literacy award teilnehmenden LehrerInnen bestellt? Was sind ihre Ansichten über die Teilnahme?

Diese übergeordnete Forschungsfrage lässt sich in mehrere Teilfragen unterteilen:

- Wie ist es um die Ausprägung von *Media literacy* bei den am Projekt teilnehmenden LehrerInnen bestellt? Schätzen sich die LehrerInnen selbst als *media literate* ein?
- Wie ist es um das Wissen um den Begriff von *Media literacy* bestellt? Wissen die am Projekt teilnehmenden LehrerInnen, was unter dem Begriff verstanden wird?
- Inwiefern spielt *Media literacy* im Unterricht eine Rolle? Fließt in den Unterricht der am Projekt teilnehmenden LehrerInnen *Media literacy* ein?
- Inwiefern hat die Teilnahme am *Media literacy award* Einfluss auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy*?
- Welchen Nutzen ziehen die LehrerInnen aus der Teilnahme am *Media literacy award*? Welche Gründe haben die LehrerInnen für die Teilnahme?
- Welche soziodemographischen Merkmale weisen die LehrerInnen auf?
- Welche Wünsche und Anregungen haben die LehrerInnen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule?

Im Überblick bestehen die eben formulierten Forschungsfragen aus folgenden Elementen, die mittels wissenschaftlicher Methoden erhoben werden sollen:

- **Theoretische Kenntnisse über *Media literacy*:** Es soll untersucht werden, wie das theoretische Verständnis der Stichprobe rund um die Thematik von *Media literacy* ist. Welche Elemente werden *Media literacy* zugeordnet, welche als wichtig bzw. unwichtig erachtet?
- **Fertigkeiten der LehrerInnen:** Zudem soll untersucht werden, wie *media literate* die besagte Stichprobe ist, indem sich die LehrerInnen selbst einschätzen. Wie schätzen sich die LehrerInnen selbst ein im Hinblick auf verschiedene Aspekten von *Media literacy* bzw. welches Gewicht geben sie unterschiedlichen Elementen davon bei ihrer persönlichen Mediennutzung.
- **Gründe für / Nutzen der Teilnahme am Medienwettbewerb:** Da es sich bei der Stichprobe um freiwillige TeilnehmerInnen am besagten Medienwettbewerb handelt, sollen einerseits die Gründe für die Teilnahme am *Media literacy award* erhoben werden. Weiters soll sich die Untersuchung darauf beziehen, welchen Nutzen LehrerInnen aus der Teilnahme am Wettbewerb ziehen.
- **Umsetzung von *Media literacy* im Unterricht:** Untersucht werden soll neben dem bisher Genannten, inwiefern *Media literacy*-Elemente in den Unterricht einfließen und

ob die LehrerInnen die Teilnahme am Medienwettbewerb als förderlich für die Auseinandersetzung damit einschätzen.

- **Einfluss des *Media literacy awards* auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy*:** Darüber hinaus soll untersucht werden, ob die Beschäftigung mit *Media literacy* durch die Teilnahme am Wettbewerb erst angeregt wurde und ob vorher schon eine Auseinandersetzung mit der Thematik stattgefunden hat und ob die Teilnahme zu einer vermehrten Beschäftigung mit *Media literacy* geführt hat.
- **Wünsche für die zukünftige Medienarbeit:** Es soll erhoben werden, welche Anregungen und Wünsche innerhalb dieser Stichprobe im Hinblick auf eine Verbesserung von zukünftiger Medienarbeit in der Schule vorherrschen.
- **Soziodemographische Daten:** Weitere Hinweise über diese spezielle Stichprobe sollen durch die Erhebung soziodemographischer Daten, wie die Häufigkeit der Teilnahme am *Media Literacy Award*, Alter, Geschlecht, Bundesland, Schultyp, Medienausstattung in der Schule, etc. gewonnen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die besagte LehrerInnengruppe durch die Teilnahme am besagten Wettbewerb praktisch mit dem Themenbereich *Media literacy* auseinandersetzte und auch prinzipiell die Möglichkeit für die LehrerInnen gegeben ist, sich theoretisch mit dem Thema zu beschäftigen, wie durch die Verlinkung des Projekts mit dem Grundsatzterlass für Medienerziehung und publizierte Texte zur Thematik auf der Wettbewerbs-Website, wird von den folgenden Hypothesen ausgegangen:

- LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, wissen um die wesentlichen Aspekte von *Media literacy* Bescheid.
- LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, verfügen selbst über ein hohes Maß an *Media literacy*.
- LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, lassen eine Vielzahl von *Media literacy*-Elementen in ihren Unterricht einfließen.
- LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, wurden durch die Teilnahme zu einer vermehrten Beschäftigung mit *Media literacy* angeregt.
- Was die Motivation und den Nutzen der Teilnahme am besagten Medienwettbewerb betrifft, die Wünsche und Anregungen hinsichtlich einer Verbesserung zukünftiger schulischer Medienarbeit sowie die soziodemographischen Merkmale betrifft, so können vorab noch keine begründeten Hypothesen formuliert werden.

Nach der Darlegung der forschungsleitenden Fragestellungen und der Hypothesen in diesem Unterkapitel wird in den folgenden Passagen die verwendete Methodik zu deren Beantwortung thematisiert.

2.4 Methodische Vorgehensweise

Für die Beantwortung der oben angeführten Fragestellungen wird die empirische Methode der quantitativen Befragung gewählt, da diese Methode zur „[...] Erfassung von Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen und Sachverhalten“ geeignet ist. (Raab-Steiner / Benesch 2008, 43) Als Instrumentarium dient ein Fragebogen, der online via „LimeSurvey“ an die Zu-Befragenden ausgesendet wird. Da alle LehrerInnen befragt werden sollen und es sich dabei um mehrere Hundert potenziell Zu-Befragende handelt, wurde als Kommunikationsart die elektronische Variante via Internet ausgewählt. (Vgl. Raab-Steiner / Benesch 2008, 45) Es handelt sich dabei um eine Vollerhebung, da sämtliche LehrerInnen, die an diesem Medienwettbewerb bereits teilgenommen haben, befragt werden sollen, um eine möglichst hohe Anzahl an Daten zu erhalten. Die Daten für die LehrerInnen, die befragt werden sollen, werden von der Projektleitung des *Media literacy award* bzw. vom BMUKK zur Verfügung gestellt.

Wie genau der Ablauf der empirischen Erhebung der Daten zur Befragung der Forschungsfragen von statten geht, wird im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben:

- Nach Sichtung der relevanten Theorie zu diesem Themenbereich und bereits durchgeführter Studien, die von Belang sind für diese Diplomarbeit, erfolgt die Entwicklung des Fragebogens in Anlehnung daran. Der Fragebogen besteht aus voll / teil / nicht standardisierte Fragen, entsprechend der zu erhebenden Informationen und im Hinblick darauf, welche statistischen Berechnungen durchgeführt werden sollen. (Vgl. Raab-Steiner / Benesch 2008, 46)
- Nachdem die Befragten zuvor schriftlich um eine Teilnahme an der Online-Befragung gebeten wurden, erfolgt die Aussendung des Fragebogens online via „LimeSurvey“.
- Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mittels des Statistikprogramms SPSS.

Um die Forschungsfragen mittels der gewählten Methode beantworten zu können, müssen diese messbar gemacht, sprich operationalisiert werden. Dazu wird Bezug genommen auf die

theoretischen Ausführungen im Theorieteil dieser Arbeit. Darauf wird im nächsten Kapitel dezidiert eingegangen.

2.5 Operationalisierung

Nach den Ausführungen im voran gegangenen Kapitel hinsichtlich der zu beantwortenden Forschungsfragen, erfolgt nun die Operationalisierung dieser. Das bedeutet, dass beschrieben wird, mit welchen Fragen bzw. Items die einzelnen Elemente der Forschungsfragen erhoben werden und auf welche theoretischen Grundlagen sie zurückgeführt werden können.

2.5.1 Wissen über *Media literacy*

Bei der Befragung soll erhoben werden, welches Wissen die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben über *Media literacy* haben. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

Wie ist es um das Wissen um den Begriff von Media literacy bestellt? Wissen die am Projekt teilnehmenden LehrerInnen, was unter dem Begriff verstanden wird?

Um diesen Aspekt erheben zu können, werden im Fragebogen zwei Arten von Fragen gestellt, einerseits eine offene und andererseits eine geschlossene Frage. Bei der offenen Frage soll angegeben werden, was mit dem Begriff *Media literacy* assoziiert wird. (Vgl. Anhang, Frage 4) Da dies unabhängig von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten geschehen soll, wird diese Frage vor der geschlossenen Frage gestellt, da diese Vorgaben für mögliche Antworten enthält. Die Auswertung der offenen Fragestellung erfolgt mittels nachträglicher Kategorienbildung. Nach der Sichtung der gegebenen Antworten werden jene Antworten, die inhaltlich ein ähnliches Thema aufgreifen zu Kategorien zusammengefasst, wodurch statistische Berechnungen mittels SPSS möglich werden.

Nach der offenen Frage nach Assoziationen mit *Media literacy* wird eine geschlossene Frage zu dieser Thematik gestellt. Es wurden dazu zwanzig Items entwickelt, die von den LehrerInnen mit jeweils Trifft zu, Trifft eher zu, Trifft eher nicht zu und Trifft gar nicht zu bzw. Weiß nicht beantwortet werden sollen. Bei den Items handelt es sich um ein Element von *Media literacy*, das von den LehrerInnen hinsichtlich ihres Zutreffens auf den Begriff beurteilt werden soll. Jedoch sind ebenso Items enthalten, die nicht zu einem aktuellen Verständnis von *Media literacy* gehören, um zu sehen, wie hoch der Anteil jener Befragten ist, die zu einer überholten Begriffsbestimmung tendieren. Als Basis für die Formulierung der

Items dient die Auseinandersetzung mit *Media literacy* im theoretischen Teil dieser Arbeit in Kapitel 1. Es werden dazu einerseits theoretische Elemente des dritten britischen Paradigmas nach Masterman und Buckingham verwendet und andererseits jene der ersten historischen Phase der Entwicklung von *Media education* bzw. *Media literacy* in Großbritannien. Der Grund für die Auswahl der Konzepte dieser Autoren ist einerseits, dass Masterman ein Pionier auf diesem Gebiet ist, auf den aktuell sowohl britische als auch amerikanische Autoren Bezug nehmen wie etwa David Buckingham. Der zuletzt genannte Wissenschaftler wird deswegen als Bezugspunkt für die Erstellung der Fragebogen-Items verwendet, da er dezidiert und detailliert Fragen und Aspekte formuliert, die bei der Auseinandersetzung mit Medien beachtet werden sollen, wenn sie entsprechend eines *Media literacy*-Konzepts geschehen soll. Sowohl Masterman als auch Buckingham postulieren für einen Ansatz, in dem davon ausgegangen wird, dass das direkte Umfeld von SchülerInnen der Ansatzpunkt für Medienarbeit sein soll. Somit wird die Beschäftigung mit populärkulturellen Medieninhalten nicht mehr verweigert, sondern vielmehr angestrebt. Zentral in dieser Vorstellung von *Media education* bzw. *Media literacy* sind weiters die Wahrung einer kritischen und reflexiven Auseinandersetzung im Bezug auf verschiedene Aspekte des Mediengebrauchs. Besonders Masterman betont dabei, dass nicht einfach nur ein kritisches Verständnis, sondern vielmehr ein autonomer Umgang mit Medien wichtig ist, bei dem der / die NutzerIn Ziel gerichtet und eigenständig handeln kann. Wesentlich ist dabei, dass es sich um einen lebenslangen Prozess handelt, der nie abgeschlossen ist. (Vgl. Masterman 2001, 40ff. / Buckingham 2003, 53-60) Besonders Buckingham betont, dass nicht nur die theoretische Auseinandersetzung, sondern ebenso die praktische Herstellung von Medienprodukten wesentlich ist und Medien als Ausdrucksmittel der eigenen Persönlichkeit genutzt werden sollen. Hinsichtlich der schulischen Umsetzung wird *Media education* als Bereich betrachtet, der sich quer durch das gesamte Curriculum zieht und nicht nur in einem Unterrichtsfach zuhause ist. (Vgl. Buckingham 2003, 13f., 68f.)

Auf der Grundlage dieser theoretischen Ansichten wird die Frage nach dem Zutreffen auf *Media literacy* gestellt, wobei die nachfolgend aufgelisteten Items beurteilt werden sollen. Diese können als Elemente angesehen werden, die auf *Media literacy* zutreffen.

- Die Lebenswelt der SchülerInnen ist Ausgangspunkt der Medienarbeit.
- Die Auseinandersetzung mit Populärmedien, wie Comics, Kinofilmen, etc. ist wichtig.
- Persönlicher Ausdruck via Medien
- Kritische Beschäftigung mit Medieninhalten
- Die Produktion von Medieninhalten ist genauso wichtig wie die Reflexion.

- Analyse von Medieninhalten
- Eigene Herstellung von Medienprodukten
- Technischer Umgang mit Medien
- Selbst bestimmte Mediennutzung
- Ziel gerichtete Medienverwendung
- Selbst reflexiver Umgang mit Medien
- Decodierung von Medienbotschaften
- Kritik am Mediensystem
- Wissen über das Mediensystem
- Kenntnis über die von Medien verursachten Probleme

Neben den eben aufgezählten Items, die im positiven Sinn auf *Media literacy* zutreffen, enthält diese Frage ebenso Items, welche zu einem bereits überholten Paradigma von *Media education* bzw. *Media literacy* gehören. Als theoretische Grundlage werden jene Aspekte verwendet, die in Kapitel 1.3.1 dargestellt wurden, da sie zu veralteten Ansätzen im Sinne eines bewahrpädagogischen Verständnisses des Umgangs mit Medien zählen. Weiters wurden Elemente aktueller Konzepte negativ formuliert. Derartige Elemente wurden deswegen in den Fragebogen aufgenommen, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob die Befragten teils bewahrpädagogische Tendenzen aufweisen. Folgende Items in Frage 5 des Fragebogens treffen nicht auf *Media literacy* zu:

- Bewahrung vor negativen Einflüssen
- Vermittlung politischer Inhalte
- Schutz vor alltäglichen Medieneinflüssen
- *Media literacy* bezieht sich auf nur ein Unterrichtsfach
- Fertigkeiten für den Umgang mit Medien sind statisch und bleiben gleich, wenn sie einmal erlernt wurden.

2.5.2 Selbsteinschätzung der LehrerInnen ihrer eigenen *Media literacy*

Die folgende Forschungsfrage handelt von der eigenen *Media literacy* der LehrerInnen. Wie dies erhoben werden soll, wird nun erörtert.

Wie ist es um die Ausprägung von Media literacy bei den am Projekt teilnehmenden LehrerInnen bestellt? Schätzen sich die LehrerInnen selbst als media literate ein?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, werden die LehrerInnen in der Befragung gebeten, sich hinsichtlich verschiedener *Media literacy*-Aspekte selbst einzuschätzen im Bezug auf den eigenen Umgang mit Medien. Es wurden dazu vier Fragen mit geschlossenem Antwortformat entwickelt. Die Befragten sollen verschiedene Items auf einer Ratingskala zwischen Trifft zu, Trifft eher zu, Trifft eher nicht zu und Trifft gar nicht zu bewerten. Die vier Fragen drehen sich dabei inhaltlich jeweils um eine Hauptkomponente von *Media literacy*- *Production*, *Representation*, *Language*, *Audience*, wie sie David Buckingham formulierte. Die Items wurden deshalb in Anlehnung an diesen Autor entwickelt, weil er konkrete Fragen zur Selbstanwendung im Hinblick auf eine gelingende Auseinandersetzung mit Medien nach dem Konzept von *Media literacy* formulierte. (Vgl. Buckingham 2003, 54-61)

Die erste Frage bezieht sich auf die Komponente *Production*, in welcher die verwendeten Technologien und deren Einfluss auf den Inhalt, die Verantwortlichen für die Herstellung von Medientexten, die Art und Weise, wie ein gewisses Publikum erreicht wird, die Partizipation und Rahmenbedingungen sowie Verbindungen zwischen Medienunternehmen, etc. (Vgl. Buckingham 2003, 54f.) In Anlehnung daran wurden die folgenden Items entwickelt, welche sich auf die eigene Mediennutzung der Befragten beziehen und von ihnen hinsichtlich ihres Zutreffens bewertet werden. Anzumerken gilt es, dass das letzte Item als Kontrollelement gedacht ist und somit nicht als *Media literacy*-Element zu betrachten ist.

- Ich mache mir Gedanken darüber, welche Technologien ein Medium verwendet.
- Es interessiert mich, wer für den Inhalt eines Mediums verantwortlich ist.
- Ich denke darüber nach, dass die verwendete Technologie den Inhalt beeinflusst.
- Es ist mir wichtig zu wissen, durch welche Strategien das Publikum erreicht wird.
- Es ist mir wichtig zu wissen, wer der Besitzer eines Medienunternehmens ist.
- Die Produktionsbedingungen eines Mediums sind mir wichtig.
- Die Rahmenbedingungen eines Mediums sind mir egal, Hauptsache der Inhalt passt.

Die zweite Frage hinsichtlich derer sich die Befragten selbst einschätzen sollen, bezieht sich auf die eigene Sprache eines Mediums und ist angelehnt an die zweite Komponente von *Media literacy* nach Buckingham. Dieser formulierte in diesem Kontext verschiedene Fragen zur Auseinandersetzung, die sich inhaltlich um die verwendeten sprachlichen Mittel und deren Einflussnahme auf den Inhalt und welche Arten von Technologien und Sprache für die Vermittlung von Botschaften verwendet werden. (Vgl. Buckingham 2003, 56) Aus diesem

theoretischen Fundament wurden die folgenden Items entwickelt, die von den LehrerInnen auf ihr Zutreffen im Hinblick auf die eigene Mediennutzung beurteilt werden sollten:

- Es interessiert mich, welche sprachlichen Mittel bei Medienbotschaften verwendet werden.
- Ich mache mir Gedanken darüber, welche Effekte bestimmte sprachliche Mittel haben können.
- Es ist mir bewusst, dass verschiedene Mediengenres eine unterschiedliche Sprache verwenden.
- Ich denke über den Einfluss der verwendeten Technologie auf die Bedeutungsvermittlung nach.
- Die verwendete Sprache eines Mediums ist mir wichtig.

Die dritte Frage zur Erhebung der *Media literacy* der befragten LehrerInnen bezieht sich auf die Komponente *Representation*, sprich auf die Repräsentationsfunktion von Medien, angelehnt an Buckingham. Dieser formulierte wiederum Fragen, die sich inhaltlich mit der Darstellung gewisser gesellschaftlicher Gruppen in den Medien, mit der Art und Weise, wie eine Medienaussage authentisch wirkt, wie sie die Art und Weise beeinflussen, wie über gesellschaftliche Themen gedacht wird und welche stereotypen Vorstellungen bedient werden. (Vgl. Buckingham 2003, 57f.) Darauf aufbauend wurden die folgenden Items entwickelt:

- Ich denke darüber nach, welche gesellschaftlichen Gruppen ein Medium in einem Beitrag abbildet.
- Die angewendeten Strategien, damit eine Botschaft glaubwürdig wirkt, sind mir klar.
- Es ist mir bewusst, dass Medien die Meinung über gesellschaftliche Gruppen beeinflussen.
- Es fällt mir meistens auf, dass manche Personen in Medien klischeehaft dargestellt werden.
- Ich denke darüber nach, welche gesellschaftlichen Gruppen aus der medialen Darstellung ausgeschlossen sind.

Als vierte Frage zur Erhebung der *Media literacy* der LehrerInnen wurden verschiedene Items entwickelt, die sich allesamt auf die Komponente *Audience* nach Buckingham beziehen. Abermals sollen sich die Befragten diesbezüglich selbst einschätzen. Die Fragen, die Buckingham zur Auseinandersetzung damit zusammengefasst hat, beziehen sich auf das

Zielpublikum, wie dieses erreicht werden soll, welche Faktoren Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten haben und auf welche Weise RezipientInnen Medien interpretieren. (Vgl. Buckingham 2003, 59f.) Darauf bezogen wurden die folgenden Items für den Fragebogen entwickelt:

- Es interessiert mich, welches Zielpublikum ein Medium ansprechen möchte.
- Ich frage mich meistens, ob ich zur Zielgruppe eines Mediums gehöre.
- Ich denke darüber nach, welches Zielpublikum mit gewissen Inhalten erreicht werden soll.
- Es interessiert mich, wie das Publikum Medieninhalte interpretiert.
- Ich denke, Faktoren wie Religion, Geschlecht, usw. haben KEINEN Einfluss auf das Verhalten des Publikums.

2.5.3 Nutzen und Gründe für die Teilnahme am *Media literacy award*

Neben dem Wissen über *Media literacy* und der Selbsteinschätzung der LehrerInnen hinsichtlich ihrer eigenen *Media literacy* ist die Motivation für die Teilnahme am *Media literacy award* von Interesse, so dass die folgenden Forschungsfragen mittels der Befragung beantwortet werden sollen:

Welchen Nutzen ziehen die LehrerInnen aus der Teilnahme am Media literacy award? Welche Gründe haben die LehrerInnen für die Teilnahme?

In der Befragung sind drei Fragen enthalten, die sich auf die Beantwortung dieser Forschungsfragen beziehen. Zwei dieser Fragen sind als offene und eine als geschlossene Frage formuliert. Die beiden offenen Fragen direkt nach den Gründen für die Teilnahme am *Media literacy award* und den persönlichen Nutzen, die daraus gezogen werden. Die Fragestellungen sind deshalb offen gehalten, da den Befragten die Möglichkeit gegeben werden soll, völlig frei von vorgegebenen Antwortkategorien ihre persönliche Einstellung bzw. Erfahrung zu diesem Thema zu äußern. (Vgl. Benesch / Raab-Steiner 2008, 48) Dies wäre bei vorgegebenen Kategorien nur innerhalb eines vorgegebenen Rahmens möglich. Daher erfolgt im Bezug auf die beiden Fragen zu den Gründen und zum persönlichen Nutzen der Teilnahme erst im Nachhinein eine Kategorisierung, indem die registrierten Antworten zu entsprechenden Kategorien zusammengefasst werden.

Neben den zwei offenen Fragen ist eine Frage enthalten, die nach der Wertschätzung der Medienarbeit mit SchülerInnen durch KollegInnen fragt. Der Grund dafür ist, dass dies ein

potenzieller Grund und ebenso Nutzen für die Teilnahme sein könnte. Die Frage zeichnet sich durch ein geschlossenes Antwortformat aus, sprich, es sind vorgegebene Antwortkategorien vorhanden in Form einer Rating-Skala zwischen Sehr, Eher schon, Eher nicht und Gar nicht.

2.5.4 Umsetzung von Media literacy im Unterricht

Wie die Erhebung der Frage nach der Umsetzung von *Media literacy* im Unterricht geschehen soll, wird in diesem Kapitel erörtert. Die folgende Forschungsfrage soll beantwortet werden:

Inwiefern spielt Media literacy im Unterricht eine Rolle? Fließt in den Unterricht der am Projekt teilnehmenden LehrerInnen Media literacy ein?

Um Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern *Media literacy* in den Unterricht der LehrerInnen einfließt, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, wurden mehrere Fragen entwickelt. Dabei wird einerseits die Häufigkeit der Mediennutzung im Unterricht oder im Kontext von Projekten gemeinsam mit den SchülerInnen erhoben, da daraus Schlussfolgerungen hinsichtlich der allgemeinen Präsenz von Medien im Unterricht gezogen werden können. Die LehrerInnen werden gebeten, verschiedene in einem geschlossenen Antwortformat vorgegebene Medienformen hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Verwendung zu bewerten. Die Bewertung erfolgt dabei anhand einer Ratingskala zwischen Mehrmals / Woche, 1 x / Woche, 1x / Monat, seltener und Gar nicht. Folgende Medienformen sollen dabei beurteilt werden: Fernseher / Video- / DVD-Player, Videokamera, Fotoapparat, Beamer, Schulbuch, Buch, Computer, Internet, CD-Player, Lernsoftware, Zeitungen / Zeitschriften. (Vgl. Anhang, Frage 10)

Andererseits beziehen sich drei weitere Fragen auf die inhaltliche Komponente der Mediennutzung. Eine Frage dreht sich inhaltlich um die Themenbereiche, für die Medien verwendet wurden. Es soll damit Aufschluss darüber erhalten werden, welche Elemente einerseits von *Media literacy* mittels Medien im Unterricht aufgegriffen werden und andererseits wie häufig bzw. ob dies bereits geschehen ist. Das Antwortformat der Frage ist geschlossen und enthält somit vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Die Items bestehen aus Elementen, die zum Konzept von *Media literacy* gehören und wurden abermals in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen von Buckingham zusammengefasst. (Vgl. Buckingham 2003, 54-61) Die neun Items wurden folgendermaßen formuliert:

- Beeinflussung durch Medien, z.B. Werbung
- Kritische Analyse von Medieninhalten

- Erfahrungen meiner SchülerInnen mit Medien
- Eigene Gestaltung von Medienprodukten
- Organisatorische Grundlagen von Medien, z.B. Genre
- Wirtschaftliche Grundlagen von Medien, z.B. Besitzverhältnisse
- Repräsentation gewisser gesellschaftlicher Gruppen
- Sozialkritische Themenbereiche
- Vermittlungsformen von Medien, z.B. Sprache

Die eben angeführten Elemente sollen mittels einer Ratingskala zwischen Nein, noch nicht; Ja, einmal; Ja, mehrmals und Ist demnächst geplant hinsichtlich der Verwendung beurteilt werden.

Um weiteren Aufschluss über das Einfließen von *Media literacy* in den Unterricht zu erhalten, ist in der Befragung eine Frage enthalten, welche nach den Gründen bzw. nach der Art und Weise der Verwendung von Medien im eigenen Unterricht fragt. Es soll damit herausgefunden werden, ob die LehrerInnen Medien lediglich als didaktisches Mittel ansehen oder ob sie dazu verwendet werden, um inhaltliche Elemente zu thematisieren. Es wurden dazu die folgenden acht Items entwickelt, welche mittels einer Ratingskala zwischen Trifft zu, Trifft eher zu, Trifft eher nicht zu und Trifft nicht zu bewertet werden sollten:

- Ich verwende Medien in erster Linie als didaktisches Hilfsmittel, z.B. Powerpoint-Präsentation.
- Ich verwende Medien zur Thematisierung von gesellschaftlich relevanten Themen.
- Ich verwende Medien zur Herstellung eigener Medienprodukte.
- Ich verwende Medien, um den technischen Umgang damit mit meinen SchülerInnen zu üben.
- Ich verwende Medien, um einen kritisch-reflexiven Medienumgang damit anzuregen.
- Ich verwende Medien zur Wiederholung von Inhalten.
- Ich verwende Medien zur Anregung von Kreativität und Phantasie.
- Ich verwende Medien zur Analyse von Medieninhalten.

Um weitere Rückschlüsse auf das Einfließen von *Media literacy* in den Unterricht der besagten LehrerInnen ziehen zu können, wird in der Befragung erhoben, was die Stichprobe als wichtige Aufgabe von Schule im Zusammenhang mit *Media literacy* ansieht. Es wurden dazu zehn Items entwickelt, welche wiederum essenzielle Elemente des *Media literacy*-

Konzepts thematisieren, wie es bereits bei Frage 5 der Fall war. Außerdem sind wieder negative Elemente enthalten, welche zum veralteten bewahrpädagogischen Paradigma gehören. Durch beinhaltete Aspekte aus der modernen und der veralteten Perspektive auf die Thematik soll Einblick erhalten werden, die Elemente welchen Paradigmas in den Unterricht der befragten LehrerInnen einfließen. Auf einer Ratingskala zwischen Sehr wichtig, Eher wichtig, Weniger wichtig, Unwichtig sollen die Befragten die folgenden Items bewerten (Vgl. Anhang, Frage 13):

SchülerInnen sollen in der Schule lernen...

- ... Medienangebote kritisch zu hinterfragen und zu analysieren
- ... welche Produktionsbedingungen im Medienbereich vorherrschen
- ... Medien selbst bestimmt zu nutzen
- ... die technische Nutzung von Medien zu beherrschen
- ... eigene Medienprodukte herzustellen und zu gestalten
- ... Medien für eigene Ziele und Anliegen einzusetzen
- ... sich gegen negative Medieneinflüsse zu wehren
- ... über die eigene Mediennutzung zu reflektieren
- ... über das Mediensystem als Ganzes zu reflektieren
- ... den Mediengebrauch in der Familie kritisch zu reflektieren

2.5.5 Wünsche und Anregungen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule

Wie die Beantwortung der nachfolgend angeführten Forschungsfrage genau erfolgen soll, wird in diesem Kapitel ausgeführt:

Welche Wünsche und Anregungen haben die LehrerInnen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, ist es nötig, die persönliche Meinung der LehrerInnen, welche bereits zumindest durch die Teilnahme am *Media literacy award* Erfahrung mit schulischer Medienarbeit haben, zu erheben. Da ein geschlossenes Antwortformat zu einschränkend wäre durch die vorab formulierten Antwortkategorien, wird eine offene Frage direkt nach den Wünschen und Anregungen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule gestellt. Es ist den Befragten dadurch möglich, frei zu antworten, ohne durch ein vorgegebenes Kategorienschema eingeschränkt zu werden. Nach der

Datenerhebung werden die frei formulierten Antworten in entsprechende Kategorien eingeteilt, um weiterführende quantitative Erhebungen durchführen zu können.

2.5.6 Einfluss des *Media literacy award* auf Auseinandersetzung mit *Media literacy*

Eine Forschungsfrage dieser Diplomarbeit bezieht sich auf die Bedeutung des *Media literacy award* im Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Thematik *Media literacy*. Diese beinhaltet drei Elemente. Erhoben werden soll einerseits, ob die LehrerInnen, die am Medienwettbewerb teilgenommen haben, schon vorher Interesse am Thema *Media literacy* hatten, oder ob der *Media literacy award* Auslöser für eine Beschäftigung damit war. Andererseits soll die Befragung Aufschluss darüber geben, ob durch die Teilnahme eine vermehrte Beschäftigung mit *Media literacy* angeregt wurde. Als dritten Aspekt beinhaltet diese unten angeführte Forschungsfrage die Meinung hinsichtlich konkreter Elemente von *Media literacy* und deren Anregung durch die Teilnahme am *Media literacy award*.

Inwiefern hat die Teilnahme am Media literacy award Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Media literacy?

Die Erhebung der zuvor angeführten Elemente dieser Forschungsfrage erfolgt in Form von drei Fragen mit jeweils vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Um zu erheben, ob bereits vor der Teilnahme am *Media literacy award* eine Auseinandersetzung mit *Media literacy* stattgefunden hat, wird eine direkte Frage mit dichotomem Antwortformat gestellt. Dies bedeutet, dass die Befragten die Möglichkeit haben mit Ja oder Nein zu antworten. (Vgl. Anhang, Frage 18)

Hinsichtlich der Frage, ob die Teilnahme zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit *Media literacy* beigetragen hat, können die LehrerInnen auf einer Ratingskala zwischen Ja, völlig; hat eher dazu beigetragen; hat eher nicht dazu beigetragen und Nein, gar nicht auswählen. (Vgl. Anhang, Frage 19)

Der dritte Aspekt dieser Forschungsfrage handelt von der Frage nach der Bedeutung des Medienwettbewerbs im Hinblick auf die Anregung konkreter Aspekte der Auseinandersetzung mit Medien in der Schule. Um dies erheben zu können wird eine Frage mit geschlossenem Antwortformat gestellt, welche acht Items enthält, die auf einer Ratingskala zwischen Stimme sehr zu, Stimme eher zu, Stimme eher nicht zu und Stimme gar nicht zu bewertet werden sollen. Die folgenden Items wurden deswegen so formuliert, weil einerseits nach der Bedeutung des Medienwettbewerbs im Hinblick auf die Anregung von

zentralen *Media literacy*-Elementen gefragt werden soll, wie der persönliche Medienausdruck, die kritisch-reflexive Beschäftigung mit Medien und die eigene Medienproduktion (Items 5-8). Andererseits soll Aufschluss über die Bedeutung hinsichtlich einer allgemeinen Anregung zur Auseinandersetzung mit Medien in der Schule gegeben werden (Items 1-4).

- Projekte, wie der *Media literacy award*, helfen dabei, das Konzept von *Media literacy* zu verbreiten.
- Projekte, wie der *Media literacy award*, regen dazu an, sich mit Medien in der Schule auseinanderzusetzen.
- Projekte, wie der *Media literacy award*, verändern den Umgang mit Medien in der Schule.
- Durch Projekte, wie der *Media literacy award*, gewinnen die SchülerInnen neue Einsichten in den Umgang mit Medien.
- Durch Projekte, wie der *Media literacy award*, wird ein kritischer und reflexiver Umgang mit Medien gefördert.
- Projekte, wie der *Media literacy award*, regen zur Herstellung eigener Medieninhalte an.
- Projekte, wie der *Media literacy award*, fördern den persönlichen Ausdruck via Medien.
- Projekte, wie der *Media literacy award*, regen zur Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themen an.

2.5.7 Soziodemographische Merkmale der Stichprobe

Da es sich um eine Vollerhebung einer speziellen Gruppe von LehrerInnen handelt, sind deren soziodemographische Merkmale von Interesse. Wie genau deren Erhebung erfolgt, wird in den nachfolgenden Passagen erörtert. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

Welche soziodemographischen Merkmale weisen die LehrerInnen auf?

Um Aufschluss darüber zu erhalten, durch welche soziodemographischen Merkmale diese Stichprobe gekennzeichnet ist, wird erhoben, in welcher pädagogischen Einrichtung die LehrerInnen tätig sind, in welchem Bundesland sie unterrichten, wie lange sie ihren Beruf schon ausüben, wie alt die LehrerInnen sind und welchem Geschlecht sie angehören. Des Weiteren soll durch die Erhebung der schulischen Ausstattung mit Medien und

Informationstechnologie ermöglicht werden, Rückschlüsse auf die besagte Personengruppe zu ziehen. Aus diesem Grund wird neben den persönlichen Daten auch erhoben, wie die Ausstattung in der Schule mit Medien und Informationstechnologie bewertet wird, welche Medien zur Verfügung stehen und ob bzw. in welcher Form Unterstützung von Seiten der Schule für die Durchführung von Medienarbeit mit den SchülerInnen vorliegt.

Die Erhebung der soziodemographischen Daten im Bezug auf die pädagogische Einrichtung und das Bundesland erfolgt mittels eines geschlossenen Antwortformats, in welchem die folgenden Schulformen aufgelistet sind und die entsprechende Auswahl getroffen werden soll. Für den Fall, dass der zutreffende Schultyp nicht enthalten ist, besteht die Möglichkeit in einer offenen Kategorie das Entsprechende einzutragen. Die Frage zu den Schultypen beinhaltet folgende Items (Vgl. Anhang, Frage 24):

- VS
- HS
- Sonderpädagogische Einrichtung
- Berufsschule
- BHS
- AHS
- Polytechnische Schule
- Andere: _____

Hinsichtlich der Bundesländer, werden alle neun aufgelistet, wobei wiederum das entsprechende angekreuzt werden soll. (Vgl. Anhang, Frage 26)

Im Bezug auf die Anzahl der Dienstjahre und des Alters wurde ein offenes Antwortformat gewählt, in welchem die Befragten den zutreffenden Zahlenwert eintragen können. Zudem besteht die Möglichkeit keine Angabe zu machen.

Im Bezug auf die Erhebung der Elemente rund um die schulischen Ressourcen in Sachen Medien sind im Fragebogen drei Fragen enthalten. Um erheben zu können, wie die Ausstattung mit Medien und Informationstechnologie von den befragten LehrerInnen betrachtet wird, sollen sie eine Bewertung auf einer Ratingskala zwischen Sehr gut, Gut, Befriedigend und Schlecht vornehmen. Aufschluss über die Arten der Medien, die für die Arbeit mit den SchülerInnen zur Verfügung stehen, soll durch eine Auflistung von Medienformen erfolgen, in der die LehrerInnen die vorhandenen ankreuzen sollen. Die Medienformen sind dabei dieselben wie in Frage 9. Es sind dabei Mehrfachantworten möglich. Ein weiteres Element dieser Forschungsfrage, das Aufschluss über die die Personen

der LehrerInnen geben soll ist die Art der Unterstützung, die sie von der Schule erhalten. Die entsprechenden Kategorien sollen angekreuzt werden. (Vgl. Anhang, Frage 22) Die folgenden Items wurden dazu entwickelt:

- Finanzielle Unterstützung
- Ansprechpartner
- Zeit zur Verfügung gestellt
- Technische Unterstützung
- Keine

2.6 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Das nachfolgende Kapitel handelt von den Untersuchungsergebnissen der Online-Befragung, welche mit Hilfe von Tabellen dargestellt und interpretiert werden sollen. Es werden dabei die jeweiligen Ergebnisse vorgestellt und unter Bezugnahme auf die entsprechenden Forschungsfragen interpretiert. Vorab gilt es noch festzuhalten, dass von den 350 kontaktierten LehrerInnen 125 an der Befragung teilgenommen haben. Allerdings wurden nicht immer alle Fragen beantwortet. Wie viele Personen die jeweiligen Fragen bzw. Items beantwortet haben, wird ebenso aus den nachfolgenden Passagen hervorgehen.

2.6.1 Wissen über Media literacy

In diesem Kapitel werden jene Resultate der Befragung dargestellt, die für die Beantwortung der nachfolgenden Forschungsfrage von Relevanz sind:

Wie ist es um das Wissen um den Begriff von Media literacy bestellt? Wissen die am Projekt teilnehmenden LehrerInnen, was unter dem Begriff verstanden wird?

Um dies beantworten zu können, sind in der Befragung zwei Fragen gestellt worden, die sich auf das Wissen über *Media literacy* beziehen. Zuerst wurde eine offene Frage gestellt, in der die Befragten nach ihren begrifflichen Assoziationen mit *Media literacy* gefragt wurden. Im Anschluss daran wurde eine geschlossene Frage mit 20 Items gestellt, welche von den Befragten hinsichtlich ihres Zutreffens bewertet werden sollten. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser beiden Fragen dargestellt und interpretiert.

| | V_4 offene Assoziation mit Media literacy | |
|-------------------------------------|---|-------|
| | Anzahl | % |
| Synonym für ähnliche Begriffe | 16 | 21,6% |
| Allg. Umgang mit Medien | 18 | 24,3% |
| Konkrete Fertigkeiten / Fähigkeiten | 24 | 32,4% |
| Herstellung Medienprodukte | 1 | 1,4% |
| gleichgesetzt mit MLA | 15 | 20,3% |

Abbildung 1: Assoziation mit *Media literacy*

In Abbildung 1 sind all jene Antwortdaten ersichtlich, die sich auf die Frage nach der Assoziation mit *Media literacy* beziehen. Die Befragten wurden dazu aufgefordert, selbst zu formulieren, welche Verbindungen für sie mit besagtem Begriff vorherrschen. Die frei genannten Antworten wurden im Anschluss an die Untersuchung in jene Kategorien eingeteilt, die in Abbildung 1 dargestellt sind. Von 125 Befragten haben 74 auf diese offene Frage geantwortet. Davon konnten 21,6 % der Antworten in die Kategorie „Synonym für ähnliche Begriffe“ und 24,3 % in „Allgemeiner Umgang mit Medien“ eingeordnet werden. Der höchste Prozentsatz liegt bei 32,4 % und gehört der Kategorie „Konkrete Fertigkeiten und Fähigkeiten“ an. Lediglich 1,4 % der 74 Antwortenden haben eine Antwort gegeben, die zu „Herstellung eigener Medienprodukte“ gehört. Hingegen konnten 20,3 % in „Gleichgesetzt mit dem *Media literacy award*“ kategorisiert werden. Inhaltlich kann daraus gefolgert werden, dass ein Großteil der Befragten, cirka ein Drittel der 74 Befragten, konkrete Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit dem Umgang mit Medien stehen, mit dem Begriff *Media literacy* assoziieren. Allerdings verteilen sich die restlichen Antwortanteile mit Ausnahme von einem gleichmäßig auf die anderen Kategorien. Dies bedeutet, dass mit einem Anteil von jeweils cirka 20 % *Media literacy* mit einem allgemeinen Umgang mit Medien und mit Synonymen wie Medienkompetenz, Medienbildung, etc. verbunden und gleichgesetzt wird mit dem *Media literacy award*. Äußerst wenig wird *Media literacy* jedoch mit der Herstellung eigener Medienprodukte assoziiert.

| | V_5_1 Lebenswelt der SchülerInnen ist Ausgangspunkt für die Medienarbeit | | V_5_2 Auseinander- setzungen mit Populärmedien ist wichtig | | V_5_3 Persönlicher Ausdruck via Medien | | V_5_4 Kritische Beschäftigung mit Medieninhalten | | V_5_5 Die Produktion von Medieninhalten ist genauso wichtig wie die Reflexion | |
|-------------------------|---|-------|--|-------|---|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 52 | 60,5% | 41 | 46,6% | 54 | 65,1% | 63 | 71,6% | 63 | 72,4% |
| Trifft eher zu | 26 | 30,2% | 34 | 38,6% | 21 | 25,3% | 21 | 23,9% | 17 | 19,5% |
| Trifft eher nicht zu | 6 | 7,0% | 10 | 11,4% | 7 | 8,4% | 4 | 4,5% | 5 | 5,7% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,2% | 1 | 1,1% | 1 | 1,2% | | | 1 | 1,1% |
| Weiß nicht | 1 | 1,2% | 2 | 2,3% | | | | | 1 | 1,1% |

Abbildung 2: Wissen über *Media literacy* Items 1-5

In Abbildung 2 ist eine Tabelle ersichtlich, in welcher die ersten fünf Items der geschlossenen Frage nach der Definition von *Media literacy* dargestellt sind. Die erste Aussage bezieht sich darauf, dass der Ausgangspunkt der Medienarbeit in der Schule die Lebenswelt der SchülerInnen sein soll. Dieses Items wurde von 86 Personen beantwortet. Der Großteil davon befindet diese Aussage als zutreffend. Denn 60,5 % von ihnen haben sie mit Trifft zu bewertet und 30,3 % mit Trifft eher zu. 7 % haben die Aussage mit Trifft eher nicht zu bewertet und lediglich 1,2 % haben Trifft gar nicht angekreuzt. Ebenso 1,2 % haben Weiß nicht angegeben. Folglich bewertet es ein Großteil der Befragten als zutreffend bzw. eher zutreffend, dass die Aussage, die Lebenswelt der SchülerInnen ist Ausgangspunkt für die Medienarbeit, ein Element von *Media literacy* ist.

Hinsichtlich der zweiten Aussage stellt sich ein ähnliches Bild dar. Es liegen dabei die Antworten von 88 Personen vor. Von diesen Befragten befinden die meisten die Aussage, dass die Auseinandersetzung mit Populärmedien wichtig sei, als zutreffend befunden im Hinblick auf *Media literacy*. Denn 46,6 % haben dies mit Trifft zu und 38,8 % mit Trifft eher zu bewertet. 11,4 % haben Trifft eher nicht zu und nur 1,1 % die Aussage mit Trifft gar nicht zu beantwortet. 2,3 % haben Weiß nicht angekreuzt. Somit halten die nahezu die Hälfte der LehrerInnen die Aussage, die Auseinandersetzung mit Populärmedien sei wichtig, als zutreffend hinsichtlich *Media literacy*. Ein fast ebenso hoher Prozentsatz befindet die Aussage als eher zutreffend.

Die dritte Aussage hinsichtlich Elementen von *Media literacy* hat sich auf den persönlichen Ausdruck via Medien bezogen. 83 Befragte haben dabei geantwortet. Von diesen hat der Großteil wiederum die Aussage als zutreffend empfunden, da 65,1 % Trifft zu und 25,3 %

Trifft eher zu angegeben haben. Lediglich 8,4 % haben Trifft eher nicht zu und 1,2 % Trifft gar nicht zu ankreuzt. Inhaltlich kann daraus gefolgert werden, dass circa Zweidrittel der LehrerInnen den persönlichen Ausdruck via Medien als Element von *Media literacy* ansehen. Ein Großteil der restlichen dieser 83 Befragten findet das Element als auf *Media literacy* zutreffend und nur ein geringer Prozentsatz als eher nicht oder gar nicht zutreffend.

Die kritische Beschäftigung mit Medieninhalten ist Inhalt der vierten Aussage, welche 88 Befragte beurteilt haben. 71,6 % der 88 Antwortenden und damit der Großteil haben Trifft zu angekreuzt, 23,9 % Trifft eher zu und nur 4,5 % haben Trifft eher nicht zu angegeben. Es ist keine befragte Person dabei, die dieser Aussage gar nicht zustimmt. Somit befindet es über Zweidrittel der LehrerInnen als zutreffend, dass die kritische Beschäftigung mit Medieninhalten ein Element von *Media literacy* ist. Die meisten der restlichen Personen befinden dies als eher zutreffend. Nur ein geringer Anteil findet es nur eher zutreffend, dass die kritische Beschäftigung mit Medieninhalten Bestandteil von *Media literacy* ist.

Das fünfte Item dieser Frage bezieht sich darauf, dass die Produktion von Medieninhalten als ebenso wichtig angesehen wird wie die Reflexion, welches von 87 Personen bewertet wurde. Prozentual nahezu identisch wie bei der Aussage zuvor haben auch hier 72,4 % der 87 Befragten Trifft zu angekreuzt und 19,5 % Trifft eher zu. 5,7 % Personen haben Trifft eher nicht zu angekreuzt und jeweils 1,1 % haben Trifft gar nicht zu und Weiß nicht angegeben. Inhaltlich kann daraus gefolgert werden, dass etwa Zweidrittel dieser 87 LehrerInnen die Aussage, die Produktion von Medieninhalten ist genauso wichtig wie die Reflexion als zutreffenden Bestandteil von *Media literacy* befindet. Die meisten der übrigen Befragten finden dieses Element eher zutreffend. Nur ein geringer Anteil findet es eher nicht oder gar nicht zutreffend, dass die besagte Sache ein Bestandteil von *Media literacy* ist.

| | V_5_6 Bewahrung vor negativen Einflüssen | | V_5_7 Vermittlung politischer Inhalte | | V_5_8 Kenntnis über die von Medien verursachten Probleme | | V_5_9 Analyse von Medieninhalten | | V_5_10 Eigene Herstellung von Medienprodukten | |
|-------------------------|--|-------|--|-------|--|-------|--|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 17 | 20,7% | 12 | 14,3% | 35 | 40,7% | 43 | 48,3% | 64 | 72,7% |
| Trifft eher zu | 22 | 26,8% | 28 | 33,3% | 36 | 41,9% | 42 | 47,2% | 18 | 20,5% |
| Trifft eher nicht zu | 23 | 28,0% | 23 | 27,4% | 12 | 14,0% | 2 | 2,2% | 4 | 4,5% |
| Trifft gar nicht zu | 16 | 19,5% | 16 | 19,0% | 3 | 3,5% | 1 | 1,1% | 2 | 2,3% |
| Weiß nicht | 4 | 4,9% | 5 | 6,0% | | | 1 | 1,1% | | |

Abbildung 3: Wissen über *Media literacy* Items 6-10

Abbildung 3 stellt die Items 6-10 dar, weitere fünf Aussagen, die von den Befragten zwischen Trifft zu und Trifft gar nicht zu bewertet werden sollten im Hinblick darauf, ob die Aussagen als Elemente von *Media literacy* angesehen werden können.

Die erste Aussage stellt kein Element von *Media literacy* dar und handelt von der Bewahrung vor negativen Medieneinflüssen. Von 82 Personen liegen Angaben dazu vor. Die prozentuale Verteilung hinsichtlich der Bewahrung ist weniger eindeutig als bei den fünf Aussagen zuvor. Denn die Differenz zwischen jenen Befragten, die tendenziell zustimmen oder die Aussage als nicht zutreffend ansehen, ist gering. Denn 20,7 % haben Trifft zu angekreuzt und 26,8 % Trifft eher zu. Vergleichbare Prozentwerte sind bei übrigen Antwortmöglichkeiten anzutreffen, da 28 % Trifft eher nicht zu und 19,5 % Trifft gar nicht zu angekreuzt haben.

4,5 % haben Weiß nicht angegeben. Folglich ist der prozentuale Anteil jener, welche die Bewahrung vor negativen Einflüssen als Bestandteil von *Media literacy* ansehen größer als jene, bei denen dies nicht der Fall ist. Der Anteil jener, welche die Bewahrung vor negativen Einflüssen als Bestandteil ansehen und zwischen jenen, die das nicht tun, ist beinahe gleich hoch. Daher werden im Anschluss an die Ergebnisdarstellung aller Fragen weitere statistische Berechnungen vorgenommen, um dieses Phänomen besser erklären zu können.

Hinsichtlich des nächsten Items, das sich auf die Vermittlung politischer Inhalte als Element von *Media literacy* bezieht, ist zu sagen, dass 84 Antworten verzeichnet werden können. Von diesen haben 14,3 % Trifft zu angegeben und 33,3 % Trifft eher zu. Die andere Hälfte teilt sich auf in 27,4 % mit Trifft eher nicht zu und 19 % mit Trifft gar nicht zu. 6 % haben Weiß nicht angegeben. Es können aus diesen Ergebnissen keine eindeutigen Schlüsse gezogen werden, da der Anteil all jener, welche die Aussage tendenziell als zutreffend befinden einen ähnlichen Prozentwert hat, wie die Antworten jener, die die Vermittlung politischer Inhalte als Element von *Media literacy* als tendenziell nicht zutreffend befinden.

Zur Aussage, die Kenntnis über die von Medien verursachten Probleme sei ein Bestandteil von *Media literacy*, haben 86 Personen Stellung bezogen. Dabei haben über 80 % die Aussage als zutreffend bzw. eher zutreffend angesehen, denn 40,7 % haben Trifft zu und 41,9 % Trifft eher zu angegeben. Lediglich 14 % haben Trifft eher nicht zu und 3,5 % Trifft gar nicht zu angekreuzt. Folglich sieht ein hoher Prozentsatz die Kenntnisse über von Medien verursachte Probleme als Element von *Media literacy* an.

Als weiteres Item dieser Frage wurde im Fragebogen die Analyse von Medieninhalten genannt. Dabei haben 89 Befragte eine Antwort gegeben. 48,3 % dieser 89 Personen sehen diese Aussage als zutreffend an und 47,2 % als eher zutreffend. Lediglich 2,2 % und 1,1 % haben Trifft eher nicht zu bzw. Trifft gar nicht zu angekreuzt. Werden all jene

zusammengefasst, welche diese Aussage als zutreffend bzw. eher zutreffend ansehen, sehen fast alle dieser 89 Befragten die Analyse von Medieninhalten als Element von *Media literacy* an. Nur ein marginaler Anteil befindet dieses Element als eher nicht oder gar nicht zutreffend. Hinsichtlich des Elements der eigenen Herstellung von Medienprodukten ist zu sagen, dass 88 Antworten vorliegen. Von diesen Personen sieht mehr als Zweidrittel die eigene Herstellung von Medienprodukten als Bestandteil von *Media literacy* an, da 72,7 % Trifft zu und 20,5 % Trifft eher zu angegeben haben. Während demgegenüber ein geringer Prozentsatz von 4,5 % und 2,3 % die eigene Herstellung von Medienprodukten als kein Element von *Media literacy* ansieht.

| | V_5_11 Technischer Umgang mit Medien | | V_5_12 Schutz vor alltäglichen Medieneinflüssen | | V_5_13 Selbst bestimmte Mediennutzung | | V_5_14 Ziel gerichtete Medien- verwendung | | V_5_15 Decodierung von Medien- botschaften | |
|-------------------------|---|-------|---|-------|---|-------|--|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 55 | 61,8% | 18 | 21,4% | 52 | 61,2% | 52 | 59,8% | 33 | 39,3% |
| Trifft eher zu | 28 | 31,5% | 23 | 27,4% | 28 | 32,9% | 30 | 34,5% | 28 | 33,3% |
| Trifft eher nicht zu | 6 | 6,7% | 25 | 29,8% | 5 | 5,9% | 4 | 4,6% | 16 | 19,0% |
| Trifft gar nicht zu | | | 14 | 16,7% | | | 1 | 1,1% | 2 | 2,4% |
| Weiß nicht | | | 4 | 4,8% | | | | | 5 | 6,0% |

Abbildung 4: Wissen über *Media literacy* Items 11-15

In Abbildung 4 sind weitere fünf Aussagen hinsichtlich vermeintlicher Elemente von *Media literacy* dargestellt. Auf die prozentualen Antwortanteile der einzelnen Items wird nun im Folgenden näher eingegangen.

Auf die Aussage, dass der technische Umgang mit Medien ein Element darstelle, haben 89 Personen Antworten gegeben. Insgesamt über 90 % dieser 89 Antwortenden sehen den technischen Umgang mit Medien als Bestandteil von *Media literacy*, da 61,8 % Trifft zu und 31,5 % Trifft eher zu angegeben haben. Die restlichen 6,7 % haben Trifft eher nicht zu angekreuzt.

Ein weiteres Item unterstellt, dass *Media literacy* den Schutz vor alltäglichen Medieneinflüssen beinhalte. Die prozentuale Verteilung der Antworten ist vergleichbar mit der Aussage über die Bewahrung vor negativen Einflüssen und ebenso wenig eindeutig. 81 von 125 Personen haben ein Kreuz gemacht. Fast die Hälfte davon tendiert dazu, dass besagtes Element zu *Media literacy* gehört und die andere Hälfte vertritt das Gegenteil. In Prozentwerten heißt dies, dass 21,4 % die Aussage zutreffend finden und 27,4 % eher

zutreffend. Während 29,8 % Trifft eher nicht zu und 16,7 % Trifft gar nicht zu angegeben haben. Folglich betrachten prozentual mehr Befragte den Schutz vor negativen Medieneinflüssen als Element von *Media literacy* als es umgekehrt der Fall ist.

Auf das Item im Bezug auf eine selbst bestimmte Mediennutzung können 85 Antworten verzeichnet werden. Nahezu 95 % dieser 85 Befragten sehen dies tendenziell als Element von *Media literacy* an. Denn 61,2 % haben Trifft zu angegeben, 32,9 % Trifft eher zu und lediglich 5,9 % Trifft eher nicht zu.

Vergleichbare Prozentwerte treffen auf das nächste Item zu, dass sich auf Ziel gerichtete Medienverwendung bezieht. Von den 87 Personen, die hier geantwortet haben, sehen tendenziell über 90 % dieses Element als auf *Media literacy* zutreffend an. Präziser haben 59,8 % Trifft zu angegeben und 34,5 % Trifft eher zu. Trifft eher nicht zu bzw. Trifft gar nicht zu haben nur 4,6 % bzw. 1,1 % angekreuzt.

Was das Item hinsichtlich der Decodierung von Medienbotschaften betrifft, können 84 gültige Antworten verzeichnet werden. Von dieses Befragten haben 39,3 % Trifft zu angegeben und 33,3, % Trifft eher zu. Trifft eher nicht zu wurde von 19 % angekreuzt und von 2,3 % Trifft gar nicht zu. 6 % haben Weiß nicht gewählt. Folglich sieht zwar der Großteil der Befragten die Decodierung von Medienbotschaften tendenziell als Element von *Media literacy* an, jedoch tendiert fast ein Viertel der Befragten dazu, dies als eher nicht zutreffend zu bewerten.

| | V_5_16 Selbstreflexiver Umgang mit Medien | | V_5_17 "Media Literacy" bezieht sich auf nur ein Unterrichtsfach | | V_5_18 Kritik am Mediensystem | | V_5_19 Wissen über das Mediensystem | | V_5_20 Fertigkeiten für Umgang mit Medien sind statisch und bleiben gleich, wenn einmal erlernt | |
|-------------------------|--|-------|---|-------|----------------------------------|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 42 | 48,3% | 10 | 11,8% | 17 | 21,3% | 39 | 44,3% | 3 | 3,6% |
| Trifft eher zu | 37 | 42,5% | 8 | 9,4% | 25 | 31,3% | 36 | 40,9% | 4 | 4,8% |
| Trifft eher nicht zu | 5 | 5,7% | 14 | 16,5% | 28 | 35,0% | 10 | 11,4% | 25 | 29,8% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,1% | 49 | 57,6% | 6 | 7,5% | 1 | 1,1% | 48 | 57,1% |
| Weiß nicht | 2 | 2,3% | 4 | 4,7% | 4 | 5,0% | 2 | 2,3% | 4 | 4,8% |

Abbildung 5: Wissen über *Media literacy* Items 16-20

In Abbildung 5 sind die Antworten auf die letzten fünf Items bezüglich der Frage nach Elementen von *Media literacy* ersichtlich.

Auf die Aussage hinsichtlich des selbstreflexiven Umgangs mit Medien haben 87 Befragte geantwortet. In Summe haben mehr als 90 % diese Aussage als zutreffend angesehen, da 48,3 % Trifft zu und 42,5 % Trifft eher zu angegeben haben. Die restlichen Prozentwerte verteilen sich mit 5,7 % auf Trifft eher nicht zu, 1,1 % auf Trifft gar nicht zu und 2,3 % auf Weiß nicht. Folglich sieht mit über 90 % dieser Befragten den selbstreflexiven Umgang mit Medien tendenziell als Bestandteil von *Media literacy* an.

Hinsichtlich der Unterstellung *Media literacy* beziehe sich auf nur ein Unterrichtsfach, haben 85 Personen geantwortet. 11,8 % haben Trifft zu und 9,4 % Trifft eher zu angegeben, während 16,5 % Trifft eher nicht zu und 57,6 % Trifft gar nicht zu angekreuzt haben. Folglich befinden es mehr als die Hälfte dieser Befragten als tendenziell nicht zutreffend, dass sich *Media literacy* auf nur ein Unterrichtsfach bezieht. Der höchste Anteil von mehr als der Hälfte der Befragten findet es nicht auf *Media literacy* zutreffend, dass sich *Media literacy* auf nur ein Unterrichtsfach bezieht.

80 Antworten können beim Item, dass sich auf Kritik am Mediensystem bezieht, verzeichnet werden. Mehr als die Hälfte der Befragten haben dieses Element als Bestandteil befunden, jedoch bei nahezu ebenso vielen war das Gegenteil der Fall. In Prozentwerten bedeutet dies, dass 21,3 % die Aussage als zutreffend und 31,3 % als eher zutreffend befinden. 35 % jedoch haben Trifft eher nicht zu und 7 % Trifft nicht zu angekreuzt. Folglich findet es der Großteil der Befragten als eher nicht auf *Media literacy* zutreffend, Kritik am Mediensystem zu üben. Jedoch ist der Anteil all jener, die dies als eher zutreffend ansehen, fast gleich hoch.

Eindeutiger als beim Item zuvor sind die Ergebnisse hinsichtlich des Items über das Wissen über das Mediensystem. Dazu haben 88 Personen Stellung bezogen. Von diesen haben 44,3 % die Aussage als zutreffend und 40,9 % als eher zutreffend befunden. 11 % hingegen haben sie als eher nicht zutreffend und lediglich 1,1 % als nicht zutreffend befunden. Folglich befinden über 80 % dieser 88 Befragten, dass Wissen über das Mediensystem tendenziell ein Element von *Media literacy* ist.

Hinsichtlich des letzten Items dieser Frage, welches unterstellt, Fertigkeiten für den Mediengang seien statisch, ist vorab zu sagen, dass 84 Personen geantwortet haben. Diese Aussage haben 3,6 % als zutreffend und 4,8 % als eher zutreffend befunden. Während demgegenüber 29,8 % dies als eher nicht zutreffend und 57,1 % als gar nicht zutreffend eingeschätzt haben. In weiterer Folge bedeutet dies, dass beinahe 90 % dieser befragten Personen die Aussage, dass Fertigkeiten für den Medienumgang statisch seien als tendenziell nicht auf *Media literacy* zutreffend befinden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Um die Forschungsfrage hinsichtlich des Wissens der LehrerInnen über *Media literacy* beantworten zu können, wurden für die Befragung zwei Fragen entwickelt. Die eine ist als offene Frage nach den Assoziationen mit dem Begriff *Media literacy* konzipiert. Die andere fragt mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nach dem Zutreffen von verschiedenen Elementen auf *Media literacy*. In den vorangegangenen Textpassagen wurden die Ergebnisse auf diese beiden Fragen in Zahlen dargestellt und erörtert. Hier erfolgt nun eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse, bevor daraus ein Rückschluss auf die Forschungsfrage gezogen wird.

Die Antworten auf die offene Frage wurden in fünf Kategorien eingeteilt. Ein Drittel der Befragten hat konkrete Fertigkeiten und Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Umgang mit Medien genannt. Die restlichen Personen haben gleichermaßen nur einen allgemeinen Umgang mit Medien mit *Media literacy* assoziiert oder den Begriff als Synonym verwendet für Termini wie Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung, etc. Herausstechend war darüber hinaus, dass viele der befragten LehrerInnen den Begriff *Media literacy* gleichgesetzt haben mit dem Medienwettbewerb *Media literacy award*. Nur ein äußerst geringer Anteil hingegen hat den Terminus mit der Herstellung eigener Medienprodukte in Verbindung gebracht.

Bei der geschlossenen Frage ist zutage getreten, dass die Lebenswelt der SchülerInnen als Ausgangspunkt für die Medienarbeit von Zweidritteln der LehrerInnen als Element von *Media literacy* gesehen wird. Die Auseinandersetzung mit Populärmedien wird ebenso von der Hälfte als zutreffend und von einer Vielzahl als eher zutreffendes Element verstanden. Ebenso verhält es sich beim persönlichen Ausdruck via Medien. Abermals sehen Zweidritteln diesen Aspekt als Bestandteil von *Media literacy* an und die meisten der übrigen LehrerInnen stimmen dem eher zu. Hinsichtlich der kritischen Beschäftigung mit Medieninhalten geben Dreiviertel der LehrerInnen an, dies als Element von *Media literacy* anzusehen und fast ein Viertel bezeichnet dies als eher zutreffend. Ebenso eindeutig verhält es sich im Bezug auf die Produktion von eigenen Medieninhalten, was an die Dreiviertel der LehrerInnen als Komponente von *Media literacy* ansehen. Weniger Eindeutigkeit herrscht hingegen hinsichtlich der Bewahrung vor negativen Einflüssen vor. Annähernd so viele LehrerInnen sehen dies als Element von *Media literacy* an, wie jene, die dies nicht tun. Ähnlich verhält es sich im Bezug auf die Vermittlung von politischen Inhalten. Die Differenz zwischen jenen, welche den Aspekt als zutreffend und jenen, die ihn als nicht zutreffend befinden, ist gering. Den Aspekt Kenntnisse über von Medien verursachte Probleme zu haben, befindet ein

Großteil der LehrerInnen als zutreffend oder eher zutreffend. Die Analyse von Medieninhalten sehen die meisten Befragten als Bestandteil von *Media literacy* an. Hinsichtlich der eigenen Herstellung von Medienprodukten ist zu sagen, dass an die Dreiviertel der LehrerInnen dies als Element von *Media literacy* befunden. Den technischen Umgang mit Medien sehen etwa Zweidrittel als Bestandteil an, während hinsichtlich des Schutzes vor negativen Medieneinflüssen keine eindeutigen Ergebnisse vorliegen. Annähernd gleich viele befinden dieses Element als zutreffend, eher zutreffend und eher nicht zutreffend. Im Bezug auf die zielgerichtete Medienverwendung ist eindeutig, dass der Großteil der LehrerInnen zustimmt, dass dies ein Element von *Media literacy* ist. Die Decodierung von Medienbotschaften wird von den meisten ebenfalls als Bestandteil angesehen, ebenso wie der selbstreflexive Umgang mit Medien. Dass sich *Media literacy* auf nur ein Unterrichtsfach bezieht, wird von einem Großteil nicht als zutreffend befunden. Weniger eindeutige Antworten gaben die LehrerInnen im Hinblick auf Kritik am Mediensystem, da nahezu gleich viele dieses Element als eher zutreffend wie eher nicht zutreffend ansehen. Das Wissen über das Mediensystem hingegen wird eindeutig von der Mehrzahl als Bestandteil von *Media literacy* angesehen. Auch dass die Fertigkeiten im Umgang mit Medien statisch bleiben, wenn sie einmal erlernt wurden, sieht die Mehrzahl als nicht zutreffend für *Media literacy* an.

Rückschluss auf die Forschungsfrage und Hypothese

Im Anschluss an die Zusammenfassung der Resultate der beiden Fragen zum Wissen der LehrerInnen über *Media literacy* erfolgt nun ein Rückschluss auf die folgende Forschungsfrage und Hypothese:

Wie ist es um das Wissen um den Begriff Media literacy bestellt? Wissen die am Projekt teilnehmenden LehrerInnen, was unter dem Begriff verstanden wird?

LehrerInnen, die am Media literacy award teilgenommen haben, wissen um die wesentlichen Aspekte von Media literacy Bescheid.

Die am Projekt teilnehmenden LehrerInnen nennen von sich aus in der offenen Frage Elemente, die dem Konzept von *Media literacy* zugeordnet werden können. Die Rede ist von Aspekten, wie konkreten Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Jedoch verwenden viele den Begriff synonym mit Begriffen wie Medienkompetenz, Medienbildung, etc. Weiters steht der Terminus bei einer freien Assoziation in enger Verbindung mit dem

Medienwettbewerb *Media literacy award*. Darüber hinaus wird nur selten die Herstellung eigener Medienprodukte genannt. Weiters hat die Befragung ergeben, dass der Großteil dieser Stichprobe über wesentliche Elemente von *Media literacy* Bescheid weiß. Die Hypothese kann somit bestätigt werden. Die Rede ist dabei von der kritischen Beschäftigung mit Medieninhalten, der Gleichgewichtung von Produktion und Reflexion, dem persönlichen Ausdruck via Medien, der Berücksichtigung der Lebenswelt der SchülerInnen, Analyse, einem selbst bestimmten und Ziel gerichteten Medienumgang und der Partizipation von *Media literacy* quer durch das gesamte Curriculum. Allerdings deuten die Ergebnisse auch darauf hin, dass vermeintliche Elemente von *Media literacy*, die eigentlich bereits überholten Paradigmen zuzuordnen sind, nicht eindeutig als solche erkannt wurden. So wurde zwar nicht von der Mehrheit, aber dennoch von vielen die Bewahrung vor negativen Einflüssen und die Vermittlung politischer Inhalte teilweise als Element von *Media literacy* befunden.

2.6.2 Selbsteinschätzung der LehrerInnen ihrer eigenen *Media literacy*

In diesem Kapitel werden all jene Ergebnisse dargestellt und interpretiert, die sich auf die *Media literacy* der LehrerInnen beziehen und zur Beantwortung der folgenden Forschungsfrage dienen:

Wie ist es um die Ausprägung von Media literacy bei den am Projekt teilnehmenden LehrerInnen bestellt? Schätzen sich die LehrerInnen selbst als media literate ein?

Dazu wurden in der Befragung vier Fragen gestellt, in denen sich die befragten Personen selbst einschätzen sollten hinsichtlich ihrer persönlichen Mediennutzung, dem Aspekt der „eigenen“ Sprache von Medien, der Repräsentationsfunktion von Medien und dem Aspekt des Publikums. Wie die Antworten darauf aussehen, wird in den nachfolgenden Textpassagen erörtert.

| | V_6_1 Gedanken über verwendete Technologie eines Mediums | | V_6_2 Interesse an Verantwortung für Inhalt eines Mediums | | V_6_3 Nachdenken darüber, dass verwendete Technologie Inhalt beeinflusst | |
|----------------------|--|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 36 | 40,0% | 52 | 57,8% | 35 | 38,9% |
| Trifft eher zu | 31 | 34,4% | 31 | 34,4% | 38 | 42,2% |
| Trifft eher nicht zu | 21 | 23,3% | 3 | 3,3% | 13 | 14,4% |
| Trifft gar nicht zu | 2 | 2,2% | 4 | 4,4% | 4 | 4,4% |

Abbildung 6: Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* - persönliche Mediennutzung Item 1-3

In Abbildung 6 werden die Antworten auf drei von insgesamt acht Items dargestellt und diskutiert. Es handelt sich dabei bei allen um die Frage nach der Selbsteinschätzung der persönlichen Mediennutzung.

Item 1 fragt danach, ob sich die jeweilige Person Gedanken über die verwendete Technologie eines Mediums macht. 90 Befragte haben sich dazu geäußert und die prozentuale Verteilung sieht wie folgt aus: 40 % haben diese Aussage als zutreffend und 34,4 % als eher zutreffend befunden. Allerdings haben 23,3 % Trifft eher nicht zu angegeben, während lediglich 2,2 % Trifft gar nicht zu gewählt haben. Somit haben es in Summe über 70 % dieser 90 Personen als tendenziell auf sich persönlich zutreffend befunden, dass sie sich Gedanken über die verwendete Technologie eines Mediums machen. Allerdings hat fast ein Viertel dazu tendiert, dies als nicht zutreffend zu befinden, was folglich bedeutet, dass sich diese über die besagte Sache eher keine Gedanken machen.

Bei Item 2 dieser Frage, bei dem es um das Interesse an der Verantwortung für den Inhalt eines Mediums geht, ist die Verteilung eindeutiger. Abermals haben 90 Personen geantwortet. Von diesen haben 57,8 % Trifft zu angegeben und 34,4 % Trifft eher zu. Die restlichen Prozentwerte sind mit 3,3 % auf Trifft eher nicht zu und 4,4 % auf Trifft gar nicht zu verteilt. Dies bedeutet inhaltlich, dass sich insgesamt mehr als 90 % der 90 befragten Personen tendenziell selbst so einschätzen, als dass ein Interesse an der für den Inhalt verantwortlichen Person eines Mediums Teil der persönlichen Mediennutzung ist. Nur ein geringer Anteil tendiert dazu, dies als nicht zutreffend zu befinden.

Hinsichtlich des Nachdenkens darüber, ob die verwendete Technologie den Inhalt beeinflusst, können abermals 90 Antworten gewertet werden. Davon haben 38,9 % dies als zutreffend und 42,2 % als eher zutreffend befunden. 14,4 % sehen dies als eher nicht zutreffend und 4,4 % als gar nicht auf ihre persönliche Mediennutzung zutreffend an. Inhaltlich kann daher konstatiert werden, dass über 80 % der Antwortenden dazu tendieren, darüber nachzudenken, dass der Inhalt von der verwendeten Technologie beeinflusst wird.

| | V_6_4 Wichtig zu wissen, welche Strategien, um Publikum zu erreichen | | V_6_5 Wichtig zu wissen, wer Besitzer eines Medienunternehmens | | V_6_6 Produktionsbedingungen eines Mediums sind wichtig | | V_6_7 Rahmenbedingungen egal, Inhalt muss passen | |
|----------------------|--|-------|--|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 38 | 42,2% | 36 | 40,0% | 26 | 29,9% | 5 | 5,8% |
| Trifft eher zu | 45 | 50,0% | 39 | 43,3% | 36 | 41,4% | 11 | 12,8% |
| Trifft eher nicht zu | 6 | 6,7% | 12 | 13,3% | 21 | 24,1% | 46 | 53,5% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,1% | 3 | 3,3% | 4 | 4,6% | 24 | 27,9% |

Abbildung 7: Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* - persönliche Mediennutzung Items 4-7

In Abbildung 7 sind die Antwortdaten auf weitere vier Items der Frage nach der persönlichen Mediennutzung der LehrerInnen ersichtlich. Wie die besagten Daten prozentual aussehen und was sie inhaltlich bedeuten, wird im Folgenden erörtert.

Im Bezug auf das Zutreffen auf die Aussage, dass es wichtig sei, die Strategien zu wissen, mit denen ein Publikum erreicht wird, haben sich 90 Personen geäußert. Von diesen hat der Großteil dieser Aussage zugestimmt. Denn 42,2 % haben Trifft zu und 50 % Trifft eher zu angegeben. Lediglich 6,7 % und 1,1 % haben Trifft eher nicht zu bzw. Trifft gar nicht zu angekreuzt. Inhaltlich bedeutet dies, dass über 90 % dieser Befragten angeben, dass sie es tendenziell, bezogen auf ihre persönliche Mediennutzung, als wichtig erachten zu wissen, welche Strategien verwendet werden, um ein Publikum zu erreichen.

Hinsichtlich des Items über die Wichtigkeit zu wissen, wer der Besitzer eines Medienunternehmens ist, liegen 90 Antwortdaten vor. Davon haben 40 % diese Aussage als zutreffend und 43,3 % als eher zutreffend befunden. Die restlichen Prozentwerte sind mit 13,3 % auf Trifft eher nicht zu und mit 3,3 % auf Trifft gar nicht zu verteilt. Folglich erachten über 80 % das Wissen über die Besitzverhältnisse eines Mediums Bezug nehmend auf ihr persönliches Mediennutzungsverhalten als tendenziell wichtig.

Die prozentuale Verteilung der Antworten auf das Item, das sich inhaltlich um die Produktionsbedingungen eines Mediums dreht, ist weniger eindeutig. Von den 87 Personen, die etwas angekreuzt haben, haben 29,9 % Trifft zu und 41,4 % Trifft eher zu angegeben. 24,1 % haben Trifft eher nicht zu und 4,6 % haben Trifft gar nicht zu als Antwortmöglichkeit gewählt. Zwar liegt der prozentual höhere Anteil mit insgesamt über 70 % im Bereich eines positiven Zutreffens, allerdings hat mehr als ein Viertel angegeben, dass die Wichtigkeit des Wissens über die Produktionsbedingungen eines Mediums auf ihre persönliche Mediennutzung eher nicht oder gar nicht zutreffend ist.

Das letzte Item dieser Frage unterstellt die Aussage, dass die Rahmenbedingungen eines Mediums egal seien, solange der Inhalt passe. 86 Antworten können dabei ausgewertet werden. Davon haben 5,8 % Trifft zu angegeben und 12,8 % Trifft eher zu. Der prozentual höchste Anteil liegt bei der Antwortmöglichkeit Trifft eher nicht zu mit 53,5 %. 27,9 % haben Trifft gar nicht zu angegeben. Inhaltlich bedeutet dies, dass zwar der höchste Anteil der Befragten angibt, dass ihnen die Rahmenbedingungen eher nicht egal sind im Bezug auf die eigene Mediennutzung. Allerdings haben insgesamt circa 20 % angegeben, dass sie tendenziell die Aussage als zutreffend befinden und ihnen folglich die Rahmenbedingungen egal sind, solange der Inhalt passt.

| | V_7_1 Interesse an verwendeten sprachlichen Mitteln bei Medienbotschaften | | V_7_2 Gedanken über Effekte bestimmter sprachlicher Mittel | | V_7_3 Bewusstsein dafür, dass verschiedene Mediengenes unterschiedliche Sprache | | V_7_4 Gedanken über Einfluss von Technologien auf Bedeutungsvermittlung | | V_7_5 Wichtigkeit der verwendeten Sprache eines Mediums | |
|----------------------|---|-------|--|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 50 | 57,5% | 54 | 61,4% | 63 | 72,4% | 45 | 52,3% | 54 | 62,8% |
| Trifft eher zu | 31 | 35,6% | 26 | 29,5% | 22 | 25,3% | 36 | 41,9% | 26 | 30,2% |
| Trifft eher nicht zu | 5 | 5,7% | 7 | 8,0% | 1 | 1,1% | 3 | 3,5% | 5 | 5,8% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,1% | 1 | 1,1% | 1 | 1,1% | 2 | 2,3% | 1 | 1,2% |

Abbildung 8: Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* – „eigene Sprache“ von Medien

Die zweite Frage, die sich auf die Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* der LehrerInnen bezieht, handelt davon, dass Medien eine „eigene Sprache“ besitzen. Dazu wurden fünf Aussagen formuliert, mittels derer erhoben werden sollte, wie sich die LehrerInnen hinsichtlich dessen selbst einschätzen. Die Ergebnisse dazu sind in Abbildung 8 zu sehen.

Die erste Aussage bezieht sich auf das Interesse an verwendeten sprachlichen Mitteln bei Medienbotschaften und 87 von 125 Personen haben eine der Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Davon haben 57,5 % Trifft zu und 35,6 % Trifft eher zu angegeben. Trifft eher nicht zu und Trifft gar nicht zu wurde von 5,7 % bzw. 1,1 % dieser Befragten ausgewählt. Inhaltlich kann daher konstatiert werden, dass über mehr als die Hälfte die Aussage als zutreffend befinden und dies gemeinsam mit jenen, die dies als eher zutreffend befinden einen Prozentwert von mehr als 90 % ausmacht. Somit schätzen sich mehr als 90 % so ein, dass das Interesse an den verwendeten sprachlichen Mitteln bei einer Medienbotschaft bei ihnen selbst hoch ist.

Hinsichtlich der zweiten Aussage zum Thema Sprache von Medien geht es um die Gedanken über Effekte, die bestimmte sprachliche Mittel haben können. 88 Antwortwerte konnten dabei verzeichnet werden. 61,4 % davon haben dies als zutreffend und 29,5 % als eher zutreffend befunden. 8 % haben hingegen Trifft eher nicht zu und lediglich 1,1 % Trifft gar nicht zu angekreuzt. Inhaltlich bedeutet dies, dass ein Großteil der Befragten sich entsprechend dieser Selbsteinschätzung Gedanken über Effekte von bestimmten sprachlichen Mitteln macht. Jene, die dies als zutreffend oder eher zutreffend befinden ergibt dies zusammengefasst einen Prozentwert von über 90 %.

Zur Selbsteinschätzung im Bezug auf ein Bewusstsein dafür, dass verschiedene Mediengenres unterschiedliche Sprachen verwenden, sind 86 Antworten gegeben worden. Diese verteilen sich mit 72,4 % auf die Antwortmöglichkeiten Trifft zu und mit 25,3 % auf Trifft eher zu. Nur jeweils 1,1 % haben Trifft eher nicht zu und Trifft gar nicht zu angekreuzt. Dies bedeutet in weiterer Folge, dass sich beinahe alle dieser Befragten so einschätzen, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass unterschiedliche Mediengenres verschiedene Sprachen verwenden.

Was die folgende Aussage über Gedanken über den Einfluss von Technologien auf die Bedeutungsvermittlung betrifft, so können 86 Antworten verzeichnet werden. Davon haben 52,3 % Trifft zu und 41,9 % Trifft eher zu angekreuzt. Geringe Prozentwerte von 3,5 % und 2,3 % haben Trifft eher nicht zu bzw. Trifft gar nicht zu angegeben. Inhaltlich kann daher konstatiert werden, dass sich mehr als die Hälfte dieser Befragten so einschätzen, sich Gedanken über den Einfluss von Technologie auf die Bedeutungsvermittlung zu machen. Gemeinsam mit den mehr als 40 %, die dies mit Trifft eher zu bewertet haben, ergibt dies einen Prozentwert von mehr als 90 %. Folglich schätzen sich fast alle dieser 86 Personen tendenziell selbst so ein, dass der besagte Aspekt von Wichtigkeit in ihrem eigenen Umgang und Denken über Medien ist.

Das letzte Item dieser Frage zur Selbsteinschätzung der „eigenen Sprache“ handelt von der Wichtigkeit der verwendeten Sprache eines Mediums. Abermals 86 Personen haben dazu Stellung bezogen. Davon haben 62,8 % Trifft zu und 30,2 % Trifft eher zu angekreuzt, während 5,8 % Trifft eher nicht zu und lediglich 1,2 % Trifft gar nicht zu gewählt haben. Inhaltlich kann daher festgestellt werden, dass sich mehr als 90 % im Bereich einer positiven Zutreffung befinden. Folglich schätzen sich die meisten dieser 86 Befragten tendenziell so ein, dass ihnen die Wichtigkeit der verwendeten Sprache eines Mediums bewusst ist.

| | V_8_1 Nachdenken über abgebildete Gesellschaftsgrup- pen | | V_8_2 Klarheit über angewendete Strategien für Glaubwürdigkeit | | V_8_3 Bewusstsein über Beeinflussung der Meinung über gesellschaftliche Gruppen | | V_8_4 Bewusstsein über klischeehafte Darstellung von Personen | | V_8_5 Nachdenken darüber, welche Gruppen aus medialer Darstellung ausgeschlossen | |
|-------------------------|--|-------|--|-------|--|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 41 | 47,7% | 27 | 31,4% | 69 | 81,2% | 65 | 75,6% | 38 | 44,7% |
| Trifft eher zu | 37 | 43,0% | 55 | 64,0% | 16 | 18,8% | 19 | 22,1% | 37 | 43,5% |
| Trifft eher nicht zu | 7 | 8,1% | 4 | 4,7% | | | | | 7 | 8,2% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,2% | | | | | 2 | 2,3% | 3 | 3,5% |

Abbildung 9: Selbsteinschätzung der eigenen Media literacy - Repräsentation

In Abbildung 9 sind die Resultate jener Items ersichtlich, die sich mit der Selbsteinschätzung der LehrerInnen im Hinblick auf die Repräsentationsfunktion von Medien befassen. Es wurden dabei fünf Aussagen formuliert, welche von den Befragten nach ihrem Zutreffen bewertet werden sollten.

Die erste Aussage handelt vom Nachdenken über in den Medien abgebildete Gesellschaftsgruppen und wurde von 86 Personen beantwortet. 47,7 % davon haben Trifft zu und 43 % Trifft eher zu angekreuzt. Die restlichen Prozentwerte verteilen sich mit 8,1 % auf Trifft eher nicht zu und 1,2 % auf Trifft gar nicht zu. Inhaltlich bedeutet dies, dass der Großteil dieser 86 Befragten von sich selbst behauptet tendenziell über in den Medien abgebildete Gesellschaftsgruppen nachzudenken. Nahezu 90 % geben es als zutreffend bzw. eher zutreffend an sich über den besagten Aspekt Gedanken zu machen.

Die zweite Aussage zu diesem Thema beinhaltet den Aspekt der Klarheit über angewendete Strategien, mit denen eine Botschaft als glaubwürdig erscheint. Wiederum 86 Antworten können dabei gewertet werden. Davon haben 31,4 % Trifft zu und 64 Trifft eher zu angekreuzt. 4,7 % haben Trifft eher nicht zu gewählt, Trifft gar nicht zu wurde von keiner Person angegeben. Inhaltlich bedeutet dies, dass zwar insgesamt über 90 % diese Aussage als zutreffen bzw. eher zutreffend befinden. Allerdings haben fast doppelt so viele Trifft eher zu angegeben als Trifft zu, was darauf schließen lässt, dass sich die Befragten nicht sicher waren, ob sie tatsächlich Klarheit über etwaige Glaubwürdigkeitsstrategien haben. Jedoch ist niemand dabei, der sich so einschätzt als würde er / sie gar keine Klarheit darüber haben.

Die dritte Aussage fragt die LehrerInnen danach, ob es auf sie zutreffend ist, dass sie sich bewusst sind darüber, dass die Meinung über gesellschaftliche Gruppen von Medien beeinflusst wird. Die 86 gewerteten Antworten sind eindeutig und befinden sich alle im positiven Antwortbereich. Denn 81,2 % befinden diese Aussage als zutreffend und die restlichen 18,8 % als eher zutreffend. Als eher nicht oder gar nicht zutreffend wird diese Aussage von keiner Person angesehen. Inhaltlich bedeutet dies, dass sich alle dieser 86 Befragten tendenziell so einschätzen, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass die Meinung über gesellschaftliche Gruppen von Medien beeinflusst wird.

Weiters wurde bei dieser Frage ein Item eingesetzt, das vom Bewusstsein über klischeehafte Darstellungen von Personen handelt. Wie bei der Aussage zuvor ist auch hier das Resultat eindeutig. Von den 86 Befragten, die hier Stellung bezogen haben, haben 75,6 % Trifft zu angegeben und 22,1 % Trifft eher zu. Trifft eher nicht zu wurde hingegen von niemandem

gewählt und Trifft gar nicht zu von nur 2,3 %. Folglich schätzt sich der Großteil dieser Befragten selbst so ein, ein Bewusstsein über Klischees in den Medien zu besitzen.

Beim letzten Item dieser Frage geht es um das Nachdenken darüber, welche Gruppen aus einer medialen Darstellung ausgeschlossen sind. 85 Personen haben hier etwas angekreuzt. 44,7 % sehen diese Aussage als zutreffend und 43,5 % als eher zutreffend an. 8,2 % hingegen befinden dies als eher nicht zutreffend und 3,5 % als gar nicht zutreffend. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Höchstzahl dieser Befragten die Aussage als zutreffend bewertet und ein fast gleich hoher Prozentsatz als eher zutreffend. Entsprechend dieser Selbsteinschätzung kann konstatiert werden, dass diese befragten LehrerInnen über Gruppen nachdenken, die aus der medialen Darstellung ausgeschlossen sind.

| | V_9_1 Interesse daran, welches Zielpublikum angesprochen | | V_9_2 Gedanken, ob zur Zielgruppe gehörig | | V_9_3 Gedanken, welche Zielpublikum mit welchen Inhalten erreicht werden soll | | V_9_4 Interesse an Interpretation von Medieninhalten | | V_9_5 Faktoren (Religion, Geschlecht) KEINEN Einfluss auf Verhalten des Publikums | |
|----------------------|--|-------|---|-------|---|-------|--|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 38 | 45,8% | 28 | 34,1% | 37 | 45,1% | 40 | 48,2% | 2 | 2,5% |
| Trifft eher zu | 30 | 36,1% | 29 | 35,4% | 36 | 43,9% | 31 | 37,3% | 3 | 3,8% |
| Trifft eher nicht zu | 15 | 18,1% | 24 | 29,3% | 9 | 11,0% | 11 | 13,3% | 21 | 26,3% |
| Trifft gar nicht zu | | | 1 | 1,2% | | | 1 | 1,2% | 54 | 67,5% |

Abbildung 10: Selbsteinschätzung der eigenen Media literacy - Publikum

Bei der vierten Frage zur Selbsteinschätzung der eigenen Media literacy wurden fünf Aussagen formuliert, die sich auf den Aspekt des Publikums beziehen, wie in Abbildung 10 ersichtlich ist.

Aussage 1 handelt dabei vom Interesse am Zielpublikum, das mittels einer Medienaussage angesprochen werden soll. 83 Befragte haben dazu Stellung bezogen. 45,8 % davon haben Trifft zu angekreuzt und 36,1 % Trifft eher zu. Trifft eher nicht zu wurde von 18,1 % gewählt und Trifft gar nicht zu von niemandem. Inhaltlich kann somit festgestellt werden, dass der Großteil dieser Befragten angibt, tendenziell ein Interesse daran zu haben, welches Zielpublikum angesprochen werden soll. Denn insgesamt circa 90 % haben zutreffend bzw. eher zutreffend angegeben.

Die zweite Aussage dieser Frage bezieht sich auf Gedanken darüber, ob man selbst zur Zielgruppe eines Mediums gehört. 82 Antworten können hierbei verzeichnet werden, welche kein eindeutiges Resultat ermöglichen. Denn 34,1 % sehen diese Aussage als zutreffend an,

35,4 % als eher zutreffend und 29,3 % als eher nicht zutreffend. Lediglich 1,2 % befinden sie als gar nicht zutreffend. Folglich besteht kein großer Unterschied zwischen den Antworten, mit Ausnahme der Kategorie Trifft gar nicht zu. Zählt man jene Personen zusammen, welche die Aussage als zutreffend und eher zutreffend befunden haben, so stimmen an die 70 % dieser Aussage zu. Allerdings haben mehr als ein Viertel der Befragten Trifft eher nicht zu angekreuzt und machen sich demnach eher keine Gedanken darüber, ob sie zur Zielgruppe gehören oder nicht.

In Verbindung stehend mit den voran gegangenen Aussagen bezieht sich diese nun darauf, ob sich die Befragten Gedanken darüber machen, mit welchen Inhalten welches Zielpublikum erreicht werden soll. 82 Personen haben dazu Stellung bezogen. Von diesen befinden 45,1 % die Aussage als zutreffend und 43,9 % als eher zutreffend. 11 % haben diese als eher nicht zutreffend und niemand als gar nicht zutreffend befunden. Somit haben beinahe 90 % dieser Personen das Zutreffen dieser Aussage bestätigt, was darauf hinweist, dass jene sich Gedanken über die besagte Sache machen.

Das vierte Item befasst sich mit dem Interesse an der Art und Weise der Interpretation von Medieninhalten durch das Publikum. 83 Antworten wurden dazu ausgewertet und haben ergeben, dass 48,2 % Trifft zu angeben und 37,3 % Trifft eher zu. 13,3 % haben Trifft eher nicht zu angekreuzt und nur 1,2 % Trifft gar nicht zu. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass ein Großteil der 83 Personen tendenziell ein Interesse an besagter Sache hat.

Als fünftes Item wurde eine Negativaussage gewählt, die unterstellt, dass gewisse Faktoren, wie Religion, Geschlecht, etc. keinen Einfluss auf das Verhalten des Publikums hätten. 80 Antworten können hierbei verzeichnet werden. 2,5 % befinden die Aussage als zutreffend und meinen somit, dass besagte Faktoren ohne Einfluss auf das Publikumsverhalten seien. 3,8 % haben Trifft eher zu angekreuzt und neigen somit in die gleiche Richtung wie die voran gegangenen 2,5 %. 26,3 % der Personen befinden diese Aussage als eher nicht zutreffend und der Großteil mit 67,5 % als gar nicht zutreffend. Somit tendieren die meisten dieser Befragten in die Richtung, diese Aussage abzulehnen. Sie denken demnach, dass besagte Faktoren Einfluss auf das Verhalten des Publikums haben.

Zusammenfassung der Ergebnisse

In den voran gegangenen Textpassagen wurden die Ergebnisse der Befragung im Bezug auf die Fragestellung nach der *Media literacy* der Stichprobe dargestellt. Es wurden diesbezüglich vier Fragen mit vorgegebenen Antwortitems entwickelt, anhand derer sich die LehrerInnen selbst einschätzen sollten, was auf sie zutrifft. Im Folgenden werden nun diese Resultate

zusammengefasst, bevor im Anschluss daran inhaltliche Rückschlüsse auf die Forschungsfrage gezogen werden.

Die erste Frage beinhaltet sieben Items, die inhaltlich verschiedene Aspekte der persönlichen Mediennutzung ansprechen. Hinsichtlich der Komponente des Nachdenkens über verwendete Technologien bei einem Medium geben Zweidrittel der LehrerInnen an, sich tendenziell darüber Gedanken zu machen. Allerdings befindet dies fast ein Viertel als nicht auf die persönliche Mediennutzung zutreffend. Eindeutiger verhält es sich hingegen in Bezug auf das Interesse an der Verantwortung für den Inhalt eines Mediums. Denn mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, sich hinsichtlich ihrer eigenen Mediennutzung dafür zu interessieren, wer für den Inhalt verantwortlich ist. Nahezu der Rest dieser LehrerInnen gibt im Bezug darauf an, dass dies eher zutreffend ist. Nur ein sehr geringer Anteil gibt an, sich tendenziell nicht dafür zu interessieren, wer für den Inhalt eines Mediums verantwortlich ist. Was das Nachdenken darüber, dass die verwendete Technologie den Inhalt beeinflusst, betrifft, gibt der Großteil der Befragten an, sich tendenziell Gedanken darüber zu machen. Jedoch ist der Anteil jener, die dies als auf ihre persönliche Mediennutzung zutreffend befinden geringer als bei jenen, die dies als eher zutreffend ansehen. Außerdem tendieren an die 20 % dazu, nicht darüber nachzudenken, dass die verwendete Technologie den Inhalt beeinflusst. Hinsichtlich der Wichtigkeit des Wissens über Strategien von Medien, um ein Zielpublikum zu erreichen, geben die meisten LehrerInnen an, sich tendenziell darüber Gedanken zu machen. Nur ein geringer Prozentsatz tendiert dazu, dies nicht als wichtig zu befinden bei der eigenen Mediennutzung. Die Wichtigkeit zu Wissen, wer der Besitzer eines Medienunternehmens ist, wird von der Mehrzahl der Befragten als tendenziell zutreffend befunden. Jedoch ist hierbei nicht von Eindeutigkeit zu sprechen, da der Anteil jener, auf die dies zutrifft oder eher zutrifft nahezu gleich hoch ist und ein nicht zu vernachlässigender Anteil es als eher nicht zutreffend ansieht, zu wissen, wer der Besitzer eines Medienunternehmens ist. Hinsichtlich der persönlichen Wichtigkeit der Produktionsbedingungen bei einem Medium liegen keine eindeutigen Ergebnisse vor. Zwar neigt ein Großteil der LehrerInnen dazu diesen Aspekt als wichtig zu erachten. Doch mehr als ein Viertel befindet die Wichtigkeit der Produktionsbedingungen als tendenziell nicht wichtig im Bezug auf das eigene Mediennutzen. Dass die Rahmenbedingungen egal seien, solange der Inhalt passe, wird von einer Mehrzahl der LehrerInnen als tendenziell nicht zutreffend befunden. Das bedeutet, die meisten der Befragten achten ebenso auf die Rahmenbedingungen eines Mediums und nicht nur auf den Inhalt. Ein nicht zu vernachlässigender Anteil jedoch tendiert dazu, die Rahmenbedingungen als gleichgültig anzusehen.

Die zweite Frage zur *Media literacy* der LehrerInnen bezieht sich auf den Aspekt der „eigenen Sprache“ von Medien. Ein Großteil der Stichprobe gibt an, sich für die verwendeten sprachlichen Mittel bei Medienbotschaften zu interessieren, während nur ein geringer Anteil davon kein Interesse daran zeigt. Weiters tendieren fast alle dazu, sich Gedanken über die Effekte bestimmter sprachlicher Mittel zu machen. Abermals eindeutig sind die Ergebnisse über das Bewusstsein dafür, dass verschiedene Mediengenres unterschiedliche Sprachen verwenden. Beinahe alle der Befragten geben an, sich dessen bewusst zu sein. Weiters machen sich fast alle LehrerInnen tendenziell Gedanken über den Einfluss von Technologien auf die Bedeutungsvermittlung und nur ein geringer Anteil gibt an, dies nicht zu tun. Abermals beinahe allen Befragten ist die Wichtigkeit der verwendeten Sprache bei einem Medium wichtig, während nur ein geringer Anteil angibt, dass dieser Aspekt nicht von Wichtigkeit sei.

Die dritte Frage hinsichtlich der Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* bezieht sich auf die Repräsentationsfunktion von Medien. Ein Großteil der Befragten gibt tendenziell an, darüber nachzudenken, welche Gesellschaftsgruppen durch ein Medium abgebildet werden. Nur wenige LehrerInnen befinden dies tendenziell als nicht auf sich zutreffend. Weiters schätzt sich die Mehrzahl der befragten LehrerInnen selbst so ein, tendenziell Klarheit über die verwendeten Strategien zu haben, die eine Medienbotschaft als glaubwürdig erscheinen lassen. Eindeutigkeit herrscht ebenso beim Aspekt über das Bewusstsein der Beeinflussung der Meinung über gesellschaftliche Gruppen durch Medien vor. Denn alle der Befragten schätzen sich ein, tendenziell ein Bewusstsein dafür zu besitzen. Mit Ausnahme eines äußerst geringen Prozentsatzes geben alle der Befragten an, tendenziell ein Bewusstsein für klischeehafte Darstellungen von Personen in Medien zu besitzen. Weiters gibt ein Großteil der LehrerInnen an, darüber nachzudenken, welche Personengruppen aus der medialen Darstellung ausgeschlossen sind. Nur ein geringer Anteil gibt an, tendenziell nicht darüber nachzudenken.

Hinsichtlich der vierten Frage zu diesem Thema wurden fünf Items entwickelt, die sich auf den Aspekt des Publikums beziehen. Von den befragten LehrerInnen, die auf diese Frage geantwortet haben, gibt ein Großteil an, tendenziell Interesse daran zu haben, welches Zielpublikum angesprochen werden soll. Nahezu ein Fünftel befindet dies jedoch als eher nicht zutreffend. Uneindeutig sind die Ergebnisse hinsichtlich des nächsten Items. Zweidrittel der Befragten tendieren dazu, sich Gedanken darüber zu machen, ob sie persönlich zur Zielgruppe gehören. Etwa ein Drittel jedoch gibt an, eher nicht darüber nachzudenken. Weiters macht sich der Großteil der LehrerInnen Gedanken darüber, welche Zielgruppe mit

welchen Inhalten angesprochen werden soll, während dies nur ein geringer Teil eher vernachlässigt. Darüber hinaus neigt der Großteil der Befragten dazu, sich für die Interpretation von Medieninhalten zu interessieren. Eindeutig ist weiters auch, dass einem Großteil der LehrerInnen bewusst ist, dass Faktoren, wie Geschlecht und Religion Einfluss auf das Verhalten des Publikums haben, während ein nur äußerst geringer Anteil der Befragten angibt, dass besagte Faktoren ihrer Ansicht nach keinen Einfluss auf das Publikumsverhalten hätten.

Rückschluss auf die Forschungsfrage und Hypothese

Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich Selbsteinschätzung der *Media literacy* der befragten LehrerInnen, werden daraus nun Rückschlüsse auf die Forschungsfrage und Hypothese gezogen, die wie folgt lauten:

Wie ist es um die Ausprägung von Media literacy bei den am Projekt teilnehmenden LehrerInnen bestellt? Schätzen sich die LehrerInnen selbst als media literate ein?

LehrerInnen, die am Media literacy award teilgenommen haben, verfügen selbst über ein hohes Maß an Media literacy.

Hinsichtlich der Forschungsfrage, wie es bei den am *Media literacy award* teilnehmenden LehrerInnen um die eigene *Media literacy* bestellt ist bzw. wie sie sich selbst diesbezüglich einschätzen, hat sich durch die Befragung folgendes Bild ergeben: Ein großer Anteil schätzt sich hinsichtlich verschiedener Aspekte selbst als *media literate* ein. Denn im Bezug auf die Komponente der persönlichen Mediennutzung kann gesagt werden, dass ein Großteil der Stichprobe Interesse daran zeigt, wer für den Inhalt eines Mediums verantwortlich ist, inwiefern sich die verwendete Technologie auf den Inhalt auswirkt und sie es als im Hinblick auf die persönliche Mediennutzung als wichtig erachtet, zu wissen, welche Strategien eingesetzt werden, um ein gewisses Publikum zu erreichen. Weiters erachtet es die Mehrzahl davon als wichtig, über die Besitzverhältnisse eines Medienunternehmens Bescheid zu wissen. Darüber hinaus hat die Befragung ergeben, dass ein Großteil der Stichprobe sich dessen bewusst ist, dass die Rahmenbedingungen nicht egal sind, sondern sie Einfluss auf den Inhalt haben. Allerdings gilt es ebenso zu erwähnen, dass die Produktionsbedingungen eines Mediums zwar von der Mehrzahl als wichtiger Aspekt erachtet werden, jedoch ein nicht geringer Anteil der LehrerInnen das Wissen darüber als weniger wichtig beurteilt. Weitere

Belege für die *Media literacy* dieser LehrerInnen können von den Antworten im Bezug auf die „eigene Sprache“ der Medien aus der Selbsteinschätzung abgeleitet werden. Die LehrerInnen weisen hinsichtlich dessen *Media literacy* auf, da die Mehrzahl von ihnen Interesse an den verwendeten sprachlichen Mitteln bei Medienbotschaften zeigt, sich Gedanken über die Effekte bestimmter Sprachmittel macht und ein Bewusstsein dafür besitzt, dass verschiedene Mediengenres unterschiedliche Sprachen besitzen. Darüber hinaus macht sich der Großteil der LehrerInnen Gedanken über den Einfluss von Technologie auf die Bedeutungsvermittlung und weist der Wichtigkeit von Sprache im Bezug auf Medien generell einen hohen Stellenwert zu. Ebenso im Bezug auf die Komponente der Repräsentationsfunktion von Medien kann die *Media literacy* der LehrerInnen belegt werden. Denn nahezu alle denken über die in Medien abgebildeten Gesellschaftsgruppen nach, besitzen ein Bewusstsein dafür, dass Medien die Meinung über gesellschaftliche Gruppen beeinflussen und über die teils klischeehafte Darstellung von Personen in Medien. Darüber hinaus denkt die Mehrzahl der LehrerInnen darüber nach, welche Gruppen aus der medialen Darstellung ausgeschlossen sind und besitzt tendenziell Klarheit über angewendete Strategien, die einen Medienbeitrag glaubwürdig erscheinen lassen. Ebenso im Bezug auf die vierte Komponente, dem Publikum, kann hinsichtlich verschiedener Aspekte von einer ausgeprägten *Media literacy* der LehrerInnen gesprochen werden. Denn ein Großteil der LehrerInnen hegt ein Interesse daran, welches Zielpublikum angesprochen werden soll und mit welchen Inhalten diese passiert. Weiters hat die Mehrzahl ein Interesse daran, auf welche Art und Weise das Publikum Medieninhalte interpretiert und ist sich dessen bewusst, dass Faktoren wie Religion und Geschlecht Einfluss auf das Medienverhalten haben. Allerdings macht sich ein hoher Anteil der LehrerInnen tendenziell keine Gedanken darüber, wer zur Zielgruppe eines Mediums gehört.

Zusammengefasst kann nach der Selbsteinschätzung der LehrerInnen zu urteilen von einer ausgeprägten *Media literacy* gesprochen werden, da ein Großteil der in der Befragung erhobenen Komponenten mit Ausnahmen weniger auf eine tendenziell positive Zutreffung auf die LehrerInnen in Form der Selbsteinschätzung stoßen. Die Hypothese kann daher bestätigt werden. Aus diesen Ergebnissen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, das theoretische Wissen, das sie über die Thematik besitzen, wie in Kapitel 2.6.1 thematisiert wurde, auch auf ihre persönliche Mediennutzung beziehen.

2.6.3 Einfließen von Media literacy in den Unterricht

Dieses Kapitel bezieht sich auf die Resultate hinsichtlich des Einfließens von *Media literacy* in den Unterricht als Antwort auf diese Forschungsfrage:

Inwiefern spielt Media literacy im Unterricht eine Rolle? Fließt in den Unterricht der am Projekt teilnehmenden LehrerInnen Media literacy ein?

Um diesen Aspekt erheben zu können, wurden vier Fragen entwickelt, die Aufschluss darüber geben sollen, inwiefern Aspekte von *Media literacy* in den Unterricht der befragten LehrerInnen einfließen. Es ist zum einen danach gefragt worden, welche Medien wie oft im Unterricht Verwendung finden. Zum anderen handelt eine Frage davon, welche Themenbereiche bereits aufgegriffen wurden bei der Verwendung der Medien. Eine weitere Frage handelt davon, welche Bereiche im Zusammenhang mit Medien von den befragten LehrerInnen als wichtige Aufgabe der Schule betrachtet werden. Darüber hinaus dreht sich eine Frage darum, welche Aspekte von *Media literacy* auf den Einsatz von Medien im Unterricht zutreffend sind. Die einzelnen Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt und erörtert.

| | V_10 Fernseher / Video-/ DVD-Player | | V_10 Videokamera | | V_10 Fotoapparat | | V_10 Beamer | |
|------------------|-------------------------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|-------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Mehrmals / Woche | 16 | 20,5% | 3 | 4,3% | 14 | 17,3% | 44 | 55,7% |
| 1 x /Woche | 19 | 24,4% | 8 | 11,4% | 15 | 18,5% | 11 | 13,9% |
| 1 x / Monat | 20 | 25,6% | 16 | 22,9% | 18 | 22,2% | 13 | 16,5% |
| seltener | 21 | 26,9% | 30 | 42,9% | 32 | 39,5% | 11 | 13,9% |
| gar nicht | 2 | 2,6% | 13 | 18,6% | 2 | 2,5% | | |

Abbildung 11: Verwendete Medien – Häufigkeit Items 1-4

In Abbildung 11 sind die Ergebnisse von Items, die jeweils für ein oder mehrere Medienformen stehen, ersichtlich. Wie häufig die befragten LehrerInnen Fernseher / Video- / DVD-Player, Videokamera, Fotoapparat und Beamer verwenden wird nun im Folgenden zusammengefasst.

Hinsichtlich der Medienformen Fernseher / Video- / DVD-Player kann die Antwort von 78 LehrerInnen verzeichnet werden. 20,5 % verwenden diese mehrmals pro Woche, 24,4 % ein Mal pro Woche, 25,6 % ein Mal pro Monat, 26,9 % seltener und 2,6 % gar nicht. Wie aus den Prozentwerten ersichtlich ist, liegt der höchste Wert bei der Ausprägung seltener. Mit Ausnahme der Kategorie gar nicht liegen die Prozentwerte der übrigen nahe beieinander.

Ungefähr ein Viertel der LehrerInnen verwendet die besagten Medienformen in der jeweiligen Häufigkeit. Daraus kann inhaltlich gefolgert werden, dass die Verwendung von Fernseher / Video- / DVD-Player bei diesen 78 LehrerInnen sehr unterschiedlich aussieht hinsichtlich der Häufigkeit.

70 Antworten können im Zusammenhang mit der Verwendung von Videokameras verzeichnet werden. Davon verwenden diese nur zu 4,3 % mehrmals pro Woche und 11,4 % ein Mal pro Woche. 22,9 % nutzen Videokameras ein Mal im Monat und der Großteil mit 42,9 % noch seltener. 18,6 % verwenden diese Medienform gar nicht. Inhaltlich kann aus diesen Werten geschlossen werden, dass die meisten dieser Befragten Videokameras selten oder gar nicht verwenden und diese Medienform somit nicht zu den häufig verwendeten zählt. Bezüglich der Verwendung von Fotoapparaten können 81 Antworten ausgewertet werden. Mehrmals pro Wochen nutzen diese 17,3 % dieser LehrerInnen und 18,5 % ein Mal pro Woche. 22,2 % verwenden Fotoapparate ein Mal im Monat. Seltener nutzen 39,5 % diese Medienform und bilden somit den Höchstwert. 2,5 % nutzen sie gar nicht. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass Nutzung verglichen mit Videokameras häufiger geschieht, allerdings gehören auch Fotoapparate zu einer eher selten genutzten Medienform, wobei nahezu 20 % diese mehrmals pro Woche verwenden.

79 Personen haben auf die Frage nach der Häufigkeit der Nutzung eines Beamers eine Antwort gegeben. Der Höchstwert liegt bei 55,7 % bei einer Nutzung mehrmals pro Woche. 13,9 % nutzen ihn ein Mal pro Woche, 16,5 % ein Mal pro Monat und 13,9 % seltener. Keine / keiner dieser LehrerInnen nutzt diese Medienform gar nicht. Daraus kann gefolgert werden, dass Beamer eine im Unterrichtsalltag häufig verwendete Medienform sind, da mehr als die Hälfte ihn mehrmals pro Woche verwendet. Die weiteren Ausprägungen variieren allerdings nicht mehr stark. Dies bedeutet die Prozentwerte jener, welche Beamer ein Mal pro Woche, ein Mal pro Monat und seltener nutzen sind nahezu identisch. Daraus folgt, dass die Nutzung eines Beamers variiert.

| | V_10 Schulbuch | | V_10 Bücher | | V_10 Computer | | V_10 Filmprojektor | |
|------------------|----------------|-------|-------------|-------|---------------|-------|--------------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Mehrmals / Woche | 51 | 63,8% | 44 | 55,7% | 65 | 77,4% | 1 | 1,7% |
| 1x / Woche | 13 | 16,3% | 14 | 17,7% | 11 | 13,1% | 1 | 1,7% |
| 1x / Monat | 7 | 8,8% | 12 | 15,2% | 7 | 8,3% | 2 | 3,4% |
| seltener | 4 | 5,0% | 7 | 8,9% | | | 17 | 29,3% |
| gar nicht | 5 | 6,3% | 2 | 2,5% | 1 | 1,2% | 37 | 63,8% |

Abbildung 12: Verwendete Medien – Häufigkeiten Items 5-8

Abbildung 12 stellt die Häufigkeit der Verwendung der Medien Schulbuch, Buch, Computer und Filmprojektor dar, die wie folgt aussieht:

Bezüglich der Nutzung von Schulbüchern haben 80 LehrerInnen eine Antwort gegeben. Der Großteil mit einem Prozentwert von 63,8 % nutzt Schulbücher mehrmals pro Woche. 16,3 % tun dies ein Mal pro Woche, 8,8 % ein Mal pro Monat, 5 % seltener und 6,3 % gar nicht. Inhaltlich stellt sich daraus eindeutig dar, dass Schulbücher eine sehr häufige Verwendung im Schulunterricht genießen.

79 Personen haben im Bezug auf die Häufigkeit der Verwendung von Büchern im Unterricht geantwortet. 55,7 % verwenden sie mehrmals pro Woche. 17,7 % nutzen Bücher ein Mal in der Woche und 15,7 % ein Mal im Monat. Seltener werden sie von 8,9 % und gar nicht von 2,5 % verwendet. Die inhaltliche Schlussfolgerung daraus lautet, dass Bücher mit großer Häufigkeit mehrmals pro Woche im Unterricht verwendet und nur wenige dieser LehrerInnen dies seltener tun.

Hinsichtlich der Nutzung von Computern ist zu sagen, dass von 84 Personen, die dazu Stellung bezogen haben, ein Großteil dieses Medium im Unterricht verwendet. Denn 77,4 % haben angegeben Computer mehrmals pro Woche zu nutzen. 13,1 % verwenden ihn ein Mal pro Woche und nur 1,2 % gar nicht. Dementsprechend lautet die inhaltliche Schlussfolgerung aus diesen Zahlen, dass Computern im Unterricht von einem Großteil dieser LehrerInnen für den Unterricht verwendet werden und der prozentuale Anteil sogar höher ist als jener der Verwendung von Schulbüchern und anderen Büchern.

Was die Häufigkeit der Verwendung eines Filmprojektors im Unterricht betrifft, so liegen von 58 LehrerInnen dazu Werte vor. Der Großteil davon mit einem Wert von 63,8 % nutzt diese Medienform gar nicht. Mehrmals pro Woche wird er nur von 1,7 % genutzt von abermals 1,7 % ein Mal pro Woche. 3,4 % nutzen einen Filmprojektor ein Mal pro Monat und 29,3 % seltener. Folglich ist diese Medienform nicht alltäglich für die Nutzung im Unterricht, sondern stellt eher die Ausnahme dar.

| | V_10 Internet | | V_10 CD-Player | | V_10 Lernsoftware | | V_10 Zeitungen / Zeitschriften | |
|------------------|---------------|-------|----------------|-------|-------------------|-------|--------------------------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Mehrmals / Woche | 53 | 65,4% | 29 | 35,8% | 25 | 32,5% | 13 | 18,1% |
| 1x / Woche | 17 | 21,0% | 10 | 12,3% | 16 | 20,8% | 14 | 19,4% |
| 1x / Monat | 7 | 8,6% | 14 | 17,3% | 13 | 16,9% | 18 | 25,0% |
| seltener | 4 | 4,9% | 20 | 24,7% | 11 | 14,3% | 23 | 31,9% |
| gar nicht | | | 8 | 9,9% | 12 | 15,6% | 4 | 5,6% |

Abbildung 13: Verwendete Medien – Häufigkeiten Items 9-12

In Abbildung 13 ist die Nutzungshäufigkeit im Unterricht von Internet, CD-Player, Lernsoftware und Zeitungen / Zeitschriften zusammengefasst.

Es sind 81 Antworten hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung von Internet im Unterricht vorhanden. Davon haben 65,4 % angegeben Internet mehrmals wöchentlich zu verwenden und 21 % ein Mal pro Woche. Die restlichen Personen nutzen das Internet im Unterricht zu 8,6 % ein Mal pro Monat und 4,9 % seltener. Keine Person hat Gar nicht angekreuzt, so dass von diesen LehrerInnen folglich alle das Internet für den Unterricht nutzen. Inhaltlich kann darauf gefolgter werden, dass die Verwendung von Internet mit sehr hoher Häufigkeit geschieht mehrmals pro Woche oder zumindest ein Mal wöchentlich.

Abermals 81 Werte liegen im Bezug auf die Verwendung von CD-Player im Unterricht vor. Von diesen Befragten haben 35,8 % angegeben dieses Gerät mehrmals pro Woche zu verwenden und 12,3 % ein Mal pro Woche. Ein Mal pro Monat wird er von 17,3 % genutzt. Eine seltenere Verwendung ist bei 24,7 % der Fall und 9,9 % nutzen keinen CD-Player. Inhaltlich kann daraus keine eindeutige Schlussfolgerung abgeleitet werden. Einerseits nutzen beinahe 40 % dieser LehrerInnen einen CD-Player mehrmals pro Woche, andererseits nutzt nahezu ein Viertel dieses Medium seltener als ein Mal pro Monat.

Hinsichtlich der Verwendung von Lernsoftware im Unterricht liegen 77 Antworten vor. Der Großteil, ein Prozentsatz von 32,5 %, nutzt diese mehrmals pro Woche. 20,8 % verwenden Lernsoftware ein Mal pro Woche und 16,9 % ein Mal pro Monat. 14,3 % verwenden sie seltener und 15,6 % gar nicht. Folglich nutzt zwar cirka ein Drittel dieser Befragten Lernsoftware häufig im Unterricht, sprich mehrmals pro Woche. Aufgrund der Verteilung der anderen Prozentwerte gehört Lernsoftware nicht zu den am häufigsten genutzten Medienformen im Unterricht.

Im Bezug auf Zeitungen und Zeitschriften können 72 Antworten verzeichnet werden. Von diesen verwenden 18,1 % diese Medien mehrmals pro Woche und 19,4 % ein Mal pro Woche. Genau ein Viertel, sprich 25 %, nutzt sie ein Mal im Monat. Der Höchstwert liegt bei 31,9 % und bezieht sich auf eine seltenere Nutzung als ein Mal im Monat. 5,6 % dieser LehrerInnen haben angegeben, dass sie Zeitungen und Zeitschriften gar nicht für den Unterricht nutzen. Folglich nutzt zwar ein gewisser Anteil diese Medien häufig, allerdings zeichnet ist der Großteil durch eine seltene Nutzung gekennzeichnet.

| | V_11_1 Beeinflussung durch Medien | | V_11_2 Kritische Analyse von Medieninhalten | | V_11_3 Erfahrungen der SchülerInnen mit Medien | | V_11_4 Eigene Gestaltung von Medienprodukten | |
|--------------------------|---|-------|---|-------|--|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Nein, noch nie | 5 | 6,3% | 4 | 5,1% | 4 | 5,2% | 2 | 2,5% |
| Ja, einmal | 14 | 17,5% | 12 | 15,2% | 8 | 10,4% | 5 | 6,3% |
| Ja, mehrmals | 60 | 75,0% | 63 | 79,7% | 63 | 81,8% | 70 | 87,5% |
| Ist demnächst geplant | 1 | 1,3% | | | 2 | 2,6% | 3 | 3,8% |

Abbildung 14: Medienverwendung Themenbereiche – Items 1-4

In Abbildung 14 sind jene Werte ersichtlich, die sich auf die Frage nach den Themenbereichen beziehen, zu denen die befragten LehrerInnen Medien verwendet haben und wie häufig dies bereits geschehen ist. Die ersten vier beinhalten dabei Themen, wie die Beeinflussung durch Medien, die kritische Analyse von Medieninhalten, Erfahrungen der SchülerInnen mit Medien und die eigene Gestaltung von Medienprodukten. Wie die Daten aussehen, wird in den nachfolgenden Absätzen erörtert.

Hinsichtlich der Beeinflussung durch Medien liegen 80 Werte vor, die wie folgt aussehen: Zum Themenbereich Beeinflussung durch Medien haben 6,3 % dieser Befragten noch nie Medien verwendet. 17,5 % haben dies einmal getan und 75 % mehrmals. 1,3 % haben diese Thematisierung demnächst geplant. Inhaltlich bedeutet dies das ein Großteil, sprich drei Viertel dieser Befragten die Beeinflussung durch Medien bereits mehrmals thematisiert hat und nur ein geringer Prozentsatz dies noch nie getan hat.

Was die kritische Analyse von Medieninhalten betrifft, so liegen 79 Antworten vor. Von diesen haben 79,7 % bereits mehrmals Medien zu diesem Themenbereich verwendet. 15,2 % der 79 Antwortenden haben dies einmal getan und 5,1 % noch nie. Inhaltlich bedeutet dies, dass ein Großteil dieser Befragten Medien dazu verwendet, um kritische Analysen von Medieninhalten durchzuführen.

77 Antworten können verzeichnet werden im Zusammenhang mit der Häufigkeit der Thematisierung von Erfahrungen der SchülerInnen mit Medien. Von diesen Personen haben 81,8 % angegeben bereits mehrmals Medien zu dessen Thematisierung verwendet zu haben. 10,4 % haben diesen Bereich einmal aufgegriffen und 2,6 % haben dies demnächst geplant. 5,2 % dieser Befragten haben für diesen Themenbereich noch nie Medien verwendet. Daraus kann geschlossen werden, dass der Großteil dieser LehrerInnen die Erfahrungen, welche SchülerInnen mit Medien machen bereits mehrmals thematisiert haben unter Verwendung von Medien. Nur ein geringer Prozentsatz hat dies noch nicht getan.

Zum Themenbereich der eigenen Gestaltung von Medienprodukten haben 80 LehrerInnen Stellung bezogen. Davon haben 87,5 % angegeben, bereits mehrmals Medien dafür verwendet zu haben und 6,3 % haben dies bereits einmal getan. Bei 3,8 % ist das Aufgreifen dieses Themenbereiches demnächst geplant und auf 2,5 % trifft zu, dass noch keine Medien für die eigene Medienproduktion verwendet haben. Aus diesen Werten kann inhaltlich gefolgert werden, dass Medien häufig zur Gestaltung eigener Medienprodukte verwendet werden, da ein Großteil dieser Befragten dies bereits mehrmals getan hat, wie die Prozentwerte belegen.

| | V_11_5 Organisatorische Grundlagen von Medienprodukten | | V_11_6 Wirtschaftliche Grundlagen von Medien | | V_11_7 Repräsentation von gewissen gesellschaftlichen Gruppen | | V_11_8 Sozialkritische Themenbereiche | | V_11_9 Vermittlungsformen von Medien (z.B. Sprache) | |
|-----------------------|--|-------|---|-------|--|-------|--|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Nein, noch nie | 18 | 24,0% | 38 | 51,4% | 24 | 32,0% | 9 | 12,0% | 4 | 5,2% |
| Ja, einmal | 18 | 24,0% | 14 | 18,9% | 19 | 25,3% | 20 | 26,7% | 13 | 16,9% |
| Ja, mehrmals | 36 | 48,0% | 18 | 24,3% | 28 | 37,3% | 45 | 60,0% | 59 | 76,6% |
| Ist demnächst geplant | 3 | 4,0% | 4 | 5,4% | 4 | 5,3% | 1 | 1,3% | 1 | 1,3% |

Abbildung 15: Medienverwendung Themenbereiche – Items 5-9

In Abbildung 15 sind die Antwortdaten auf die Häufigkeit der Verwendung von Medien zu weiteren fünf Themenbereichen dargestellt. Es handelt sich dabei um die Thematisierung von organisatorischen Grundlagen von Medienprodukten, wirtschaftlichen Grundlagen von Medien, der Repräsentation von gewissen Gesellschaftsgruppen, sozialkritischen Themenbereichen und von Vermittlungsformen von Sprache.

Hinsichtlich der organisatorischen Grundlagen von Medienprodukten haben 75 Personen Stellung bezogen. Davon haben 24 % noch nie Medien für die Thematisierung dessen verwendet und ebenfalls 24 % dies einmal getan. Mehrmals haben 48 % dieser LehrerInnen Medien dafür verwendet und bei 4 % ist dies demnächst geplant. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass Medien zur Thematisierung von organisatorischen Grundlagen von Medienprodukten zwar häufig verwendet werden, da dies bei beinahe der Hälfte dieser LehrerInnen bereits mehrmals geschehen ist. Allerdings hat ein Viertel der Befragten dies noch nie mittels Medien thematisiert.

74 Antwortdaten liegen zum Thema wirtschaftliche Grundlagen von Medien vor. 51,4 % davon haben Medien noch nie dafür verwendet und nur bei 5,4 % ist dies demnächst geplant. 18,9 % haben eine Thematisierung mittels Medien bereits einmal vorgenommen

und 24,3 % mehrmals. Inhaltlich kann daher konstatiert werden, dass die Thematisierung von wirtschaftlichen Grundlagen mittels der Verwendung mit Medien in der Schule nicht häufig vorkommt, da die Hälfte dieser Befragten angegeben hat, dies noch nie getan zu haben, obwohl ein Viertel dies bereits mehrmals durchgeführt hat.

Beim Themenbereich Repräsentation von gewissen gesellschaftlichen Gruppen liegen 75 Antworten vor. Davon haben 32 % angegeben noch nie Medien für die Thematisierung dessen verwendet zu haben und nur bei 5,3 % ist dies demnächst geplant. Weiters haben 25,3 % angegeben, dies bereits einmal und 37,3 % bereits mehrmals getan zu haben. Daraus ergibt sich aus diesen Werten kein eindeutiges Bild, da von diesen 75 Personen fast gleich viele gleich häufig Medien im Kontext der Repräsentation von gewissen gesellschaftlichen Gruppen verwendet haben.

Abermals liegen 75 Antworten vor im Zusammenhang mit der Verwendung von Medien zur Thematisierung sozialkritischer Themenbereiche. Von diesen haben 12 % noch nie Medien dafür verwendet und 1,3 % haben diese demnächst geplant. 26,7 % haben bereits einmal Medien für diesen Themenbereich verwendet und 60 % schon mehrmals. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Medien häufig zur Thematisierung von sozialkritischen Themenbereichen verwendet werden, da dies auf den Großteil dieser LehrerInnen zutrifft.

Im Bezug auf den Themenbereich der Vermittlungsformen von Medien können 77 Werte zur Auswertung herangezogen werden. Davon haben 5,7 % angegeben noch nie Medien für diesen Themenbereich genutzt zu haben. Weiters haben 16,9 % angekreuzt dies bereits einmal getan zu haben und 76,6 % haben dies schon mehrmals. Bei 1,3 % ist die Mediennutzung zu diesem Themenbereich demnächst geplant. Gefolgert kann demnach daraus, dass Medien häufig im Zusammenhang mit der Thematisierung von Vermittlungsformen von Medien genutzt werden.

| | V_12_1 Lernen, Medienangebote kritisch zu hinterfragen und zu analysieren | | V_12_2 Lernen, welche Produktionsbedin- gungen im Medienbereich vorherrschen | | V_12_3 Lernen, Medien selbst bestimmt zu nutzen | | V_12_4 Lernen, technische Nutzung zu beherrschen | | V_12_5 Lernen, eigene Medienprodukte zu gestalten | |
|--------------------|---|-------|---|-------|--|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Sehr wichtig | 71 | 87,7% | 21 | 26,3% | 71 | 87,7% | 36 | 44,4% | 36 | 43,9% |
| Eher wichtig | 10 | 12,3% | 35 | 43,8% | 9 | 11,1% | 34 | 42,0% | 40 | 48,8% |
| Weniger wichtig | | | 22 | 27,5% | 1 | 1,2% | 11 | 13,6% | 6 | 7,3% |
| Unwichtig | | | 2 | 2,5% | | | | | | |

Abbildung 16: Aufgaben der Schule – Items 1-5

Abbildung 16 enthält die Antworten auf fünf Items, in welchem es darum geht, zu ermitteln, was SchülerInnen von der Schule lernen sollen im Zusammenhang mit *Media literacy*. Die LehrerInnen der Stichprobe wurden gebeten, die Wichtigkeit verschiedener Aufgaben der Schule im Kontext von *Media literacy* zu bewerten.

Die erste Aussage fragt nach der Wichtigkeit dessen, dass SchülerInnen lernen sollten, Medienangebote kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. 81 LehrerInnen haben darauf geantwortet. 87,7 % erachten diese Aufgabe als sehr wichtig und 12,3 % als eher wichtig. Als weniger wichtig oder unwichtig wird dieser Aspekt von niemandem angesehen. Folglich wird der Aspekt, Medienangebote kritisch hinterfragen und reflektieren zu können, als wichtige Lernaufgabe in der Schule angesehen, da 90 % dieser LehrerInnen dies als sehr wichtig erachten.

Als weitere Lernaufgabe in der Schule wurde das Lernen darüber, welche Produktionsbedingungen im Medienbereich vorherrschen, genannt. 80 Antwortdaten liegen hierbei vor. Davon haben 26,3 % diese Aufgabe als sehr wichtig bewertet und 43,8 % als eher wichtig. 27,5 % erachten sie als weniger wichtig und 2,5 % als unwichtig. Inhaltlich kann daraus gefolgert werden, dass dieser Aspekts nicht bei allen LehrerInnen eindeutig von hoher Wichtigkeit ist, Denn der Anteil jener, welche ihn als sehr wichtig erachten ist cirka gleich hoch wie jener, der LehrerInnen, die ihn als weniger wichtig erachten.

Zudem wurde nach der Wichtigkeit des Lernens, Medien selbst bestimmt zu nutzen als Aufgabe der Schule gefragt, wobei wiederum 81 Antworten gegeben wurden. 87,7 % von diesen sehen dies als sehr wichtige Aufgabe an und 11,1 % als eher wichtig. Lediglich

1,2 % erachten den Aspekt als weniger wichtig, wobei er von niemandem als unwichtig beurteilt worden ist. Inhaltlich kann darauf eindeutig gefolgert werden, dass die selbst bestimmte Mediennutzung als zentrale Lernaufgabe von Schule angesehen wird.

Hinsichtlich der vierten Aussage, welche vom Lernen der technischen Nutzung handelt, haben 81 Personen Stellung bezogen. 44,4 % erachten diesen Aspekt dabei als sehr wichtig und 42 % als eher wichtig. 13,6 % beurteilen diese Aufgabe als weniger wichtig und als unwichtig ist er von niemandem erachtet worden. Entsprechend dieser prozentualen Verteilung kann daraus gefolgert werden, dass das Lernen es technischen Umgangs mit Medien als wichtige Aufgabe von Schule angesehen wird.

Die nächste Aussage bezieht sich auf das Lernen der Herstellung eigener Medienprodukte. Es liegen dabei 82 Angaben vor. Diesen Aspekt erachten 43,9 % dieser LehrerInnen als sehr wichtig und 48,8 % als eher wichtig. Lediglich 7,3 % beurteilen ihn als weniger wichtig. Von niemandem ist er als unwichtig eingestuft worden. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass die Herstellung eigener Medienprodukte als wichtige Aufgabe der Schule angesehen wird.

| | V_12_6 Lernen, Medien für eigene Ziele und Anliegen einzusetzen | | V_12_7 Lernen, sich gegen negative Medieneinflüsse zu wehren | | V_12_8 Lernen, über eigenes Medienverhalten zu reflektieren | | V_12_9 Lernen, über Mediensystem als Ganzes zu reflektieren | | V_12_10 Lernen, Mediengebrauch in der Familie kritisch zu reflektieren | |
|-----------------|---|-------|--|-------|---|-------|---|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Sehr wichtig | 52 | 64,2% | 54 | 65,9% | 56 | 70,9% | 34 | 43,0% | 39 | 49,4% |
| Eher wichtig | 26 | 32,1% | 23 | 28,0% | 21 | 26,6% | 35 | 44,3% | 28 | 35,4% |
| Weniger wichtig | 2 | 2,5% | 4 | 4,9% | 1 | 1,3% | 8 | 10,1% | 11 | 13,9% |
| Unwichtig | 1 | 1,2% | 1 | 1,2% | 1 | 1,3% | 2 | 2,5% | 1 | 1,3% |

Abbildung 17: Aufgaben der Schule – Items 6-10

Abbildung 17 bildet die Items 6-10 der Frage nach der Wichtigkeit gewisser Aspekte, die als Aufgabe der Schule angesehen werden können. Die Ergebnisse davon sehen folgendermaßen aus:

Im Bezug auf den Aspekt des Lernens, Medien für eigene Ziele und Anliegen einzusetzen, liegen 81 Antworten vor. Von diesen erachten 64,2 % diese Aufgabe als sehr wichtig und 32,1 % als eher wichtig. 2,5 % dieser Antwortenden beurteilen sie als weniger wichtig und 1,2 % als unwichtig. Aus diesen Prozentwerten kann die

Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Medieneinsatz für eigenen Ziele und Anliegen als sehr wichtige Lernaufgabe von Schulen angesehen wird.

In der nächsten Aussage geht es um das Lernen, sich gegen negative Medieneinflüsse zu wehren. Es können dabei 82 Antworten verzeichnet werden. Von diesen LehrerInnen beurteilen 65,9 % diese Aufgabe als sehr wichtig und 28 % als eher wichtig. 4,9 % haben dies als weniger wichtig und 1,2 % als unwichtig beurteilt. Daraus kann inhaltlich gefolgert werden, dass das Lernen, sich gegen negative Einflüsse zu wehren, bei einem Großteil dieser LehrerInnen als sehr wichtig oder eher wichtig angesehen wird. Lediglich ein geringer Teil erachtet dies als weniger wichtig.

Weiters wurde nach der Wichtigkeit des Lernens, das eigene Medienverhalten zu reflektieren, gefragt. 79 Personen haben darauf geantwortet. 70,9 % davon erachten diesen Aspekt als sehr wichtige Aufgabe der Schule und 26,6 % als eher wichtig. Ein geringer Prozentsatz von 1,3 % sieht darin eine weniger wichtige und ebenso 1,3 % eine unwichtige Aufgabe von Schule. Somit wird das Lernen, über das eigene Medienverhalten zu reflektieren, als wichtige Aufgabe von Schule betrachtet, da nur ein sehr geringer Prozentsatz diesem Aspekt einen geringen Wert beimisst.

Als weiteren Aspekt wurde in der Befragung zu diesem Thema nach der Wichtigkeit des Lernens, über das Mediensystem als Ganzes zu reflektieren. 79 Antwortdaten konnten hierbei zur Auswertung herangezogen werden. 43 % von diesen Personen erachten diesen Aspekt als sehr wichtig und 44,3 % als eher wichtig. Von 10,1 % wird er als weniger wichtig angesehen und von 2,5 % als unwichtig. Inhaltlich kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Großteil der Befragten das Lernen, über das Mediensystem als Ganzes zu reflektieren, als sehr wichtige oder eher wichtige Aufgabe von Schule ansieht.

Bei der letzten Aussage dieser Frage geht es um die Wichtigkeit dessen, den Mediengebrauch in der Familie kritisch zu reflektieren. Abermals können dabei 79 Antwortdaten zur Auswertung herangezogen werden. Von diesen beurteilen 49,4 % diesen Aspekt als sehr wichtig und 35,4 % als eher wichtig. 13,9 % sehen dies als weniger wichtig an und 1,3 % als unwichtig. Dementsprechend kann darauf gefolgert werden, dass das Lernen, den Mediengebrauch in der Familie kritisch zu reflektieren, als wichtige Aufgabe von Schule betrachtet wird.

| | V_13_1 Medien primär als didaktisches Hilfsmittel verwendet | | V_13_2 Medien zur Thematisierung gesellschaftlich relevanter Themen | | V_13_3 Medien zur Herstellung eigener Medienprodukte | | V_13_4 Medien für technischen Medienumgang | |
|----------------------|---|-------|---|-------|--|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 27 | 34,2% | 21 | 27,6% | 40 | 51,9% | 36 | 46,8% |
| Trifft eher zu | 29 | 36,7% | 42 | 55,3% | 26 | 33,8% | 25 | 32,5% |
| Trifft eher nicht zu | 21 | 26,6% | 12 | 15,8% | 8 | 10,4% | 12 | 15,6% |
| Trifft gar nicht zu | 2 | 2,5% | 1 | 1,3% | 3 | 3,9% | 4 | 5,2% |

Abbildung 18: Medienverwendung im Unterricht – Items 1-4

Abbildung 18 sind die Ergebnisse von vier Items ersichtlich, die sich auf die Nutzung von Medien im Unterricht beziehen. Die LehrerInnen wurden gebeten, das Zutreffen einer jeden dieser Aussagen im Bezug auf den eigenen Unterricht zu bewerten.

Bei der ersten Aussage geht es darum, ob Medien primär als didaktisches Hilfsmittel verwendet werden. 79 Antworten liegen dabei zur Auswertung vor. Von diesen befinden es 34,2 % als zutreffend und 36,7 % als eher zutreffend, Medien primär als didaktisches Hilfsmittel zu verwenden. 26,6 % haben Trifft eher nicht zu angegeben und 2,5 % Trifft gar nicht zu. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein hoher Anteil dieser LehrerInnen es bezogen, auf ihre Nutzung von Medien im Unterricht als zutreffend befindet, Medien in erster Linie als didaktische Hilfsmittel zu verwenden. Nur ein sehr geringer Prozentsatz befindet dies als gar nicht zutreffend.

Beim nächsten Aspekt geht es um die Verwendung von Medien zur Thematisierung gesellschaftlich relevanter Themen. 76 Antworten konnten dabei ausgewertet werden. Davon haben 27,6 % Trifft zu und 55,3 % Trifft eher zu angekreuzt. 15,8 % haben demgegenüber Trifft eher nicht zu und nur 1,3 % Trifft gar nicht zu gewählt. Daraus kann geschlossen werden, dass Medien eine Relevanz haben bei der Thematisierung von gesellschaftlich relevanten Themen, aber nicht von sehr hoher Wichtigkeit sind, wie aus den Daten hervorgeht.

In der nächsten Aussage geht es um die Verwendung von Medien im Unterricht zur Herstellung eigener Medienprodukte. Hier liegen 77 Antworten vor. 51,9 % haben angegeben, dass es zutreffend ist, dass sie Medien zur eigenen Medienproduktion verwenden und 33,8 %, dass es eher zutreffend ist. Hingegen haben 10,4 % Trifft eher nicht zu und 3,9 % Trifft gar nicht zu angegeben. Dementsprechend kann konstatiert werden, dass ein Großteil der

LehrerInnen Medien im Unterricht dazu verwendet, eigene Medienprodukte herzustellen. Nur bei einem geringen Prozentsatz ist das nicht der Fall.

Ob es zutreffend ist, dass Medien im Unterricht dazu verwendet werden, um den technischen Umgang damit zu üben, ist Inhalt der nächsten Aussage, bei der 77 Antworten verzeichnet werden können. Davon geben 46,8 % an, dass dies auf ihren Unterricht oder Projekte zutrifft und 32,5 %, dass es eher zutrifft. 15,6 % haben dies als eher nicht zutreffend und 5,2 % als gar nicht zutreffend befunden. Dies bedeutet, dass die Übung des technischen Umgangs mit Medien bei einem Großteil dieser LehrerInnen ein Grund für die Verwendung von Medien im Unterricht und Projekten ist.

| | V_13_5 Anregung zu kritisch-reflexiven Umgang damit | | V_13_6 Medien zur Wiederholung von Inhalten | | V_13_7 Medien zur Anregung von Kreativität und Phantasie | | V_13_8 Medien zur Analyse von Medieninhalten | |
|----------------------|---|-------|---|-------|--|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Trifft zu | 38 | 50,0% | 28 | 36,4% | 48 | 63,2% | 32 | 42,1% |
| Trifft eher zu | 32 | 42,1% | 32 | 41,6% | 22 | 28,9% | 25 | 32,9% |
| Trifft eher nicht zu | 5 | 6,6% | 12 | 15,6% | 4 | 5,3% | 17 | 22,4% |
| Trifft gar nicht zu | 1 | 1,3% | 5 | 6,5% | 2 | 2,6% | 2 | 2,6% |

Abbildung 19: Medienverwendung im Unterricht – Items 5-8

Abbildung 19 stellt die restlichen vier Items der Frage nach der Mediennutzung im Unterricht dar. Wie diese Ergebnisse aussehen, wird im Folgenden erörtert.

Die Anregung zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit Medien ist Thema der ersten Aussage, bei der 76 Antworten vorliegen. 50 % davon haben es als zutreffend befunden, Medien im Unterricht als Anregung zum kritisch-reflexiven Umgang damit zu verwenden. Bei 42,1 % ist dies eher zutreffend. 6,6 % haben Trifft eher nicht zu und nur 1,3 % Trifft gar nicht zu angekreuzt. Dies bedeutet, dass ein Großteil dieser LehrerInnen Medien im Unterricht und in Projekten verwenden, um einen kritisch-reflexiven Umgang damit anzuregen.

Bei der nächsten Aussage geht es um die Nutzung von Medien zur Wiederholung von Inhalten, bei der abermals 77 Antwortwerte vorliegen. Von diesen haben 36,4 % die Aussage als zutreffend befunden und 41,6 % als eher zutreffend. 15,6 % hingegen bewerten dies als eher nicht zutreffend und 6,5 % als gar nicht zutreffend. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es auf einen Großteil dieser LehrerInnen zutrifft, dass sie Medien zur

Wiederholung von Inhalten verwenden. Knapp ein Viertel gibt an, dass dies eher nicht bzw. gar nicht der Fall ist, sprich, dass sie jene Medien nicht zur Inhaltswiederholung nutzen.

Die Verwendung von Medien im Unterricht und in Projekten zur Anregung von Phantasie und Kreativität ist Inhalt der nächsten Aussage, bei der 76 Antworten vorliegen. Davon befinden 63,2 % diesen Aspekt als zutreffend und 28,9 % als eher zutreffend. Lediglich 5,3 % bewerten dies als eher nicht und 2,6 % als gar nicht zutreffend. Daraus kann inhaltlich gefolgert werden, dass die Nutzung von Medien zur Anregung von Phantasie und Kreativität bei einem sehr hohen Anteil der Fall ist.

Das letzte Item handelt von der Mediennutzung im Unterricht und in Projekten zur Analyse von Medieninhalten. Es können dabei 76 Antworten zur Auswertung herangezogen werden. 42,1 % sehen diese Aussage als auf ihren Unterricht zutreffend und 32,9 % als eher zutreffend an. 22,4 % wählten dabei Trifft eher nicht zu und 2,6 % Trifft gar nicht zu. Dies bedeutet, dass zwar ein hoher Anteil der LehrerInnen Medien im Unterricht und in Projekten verwendet, um Medieninhalte zu analysieren, aber dennoch fast ein Viertel dieser 76 Befragten diesen Aspekt nicht als zutreffend befindet.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden die zuvor erörterten Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit der Mediennutzung im Unterricht, der Themenbereiche dieser Nutzung und den Aufgaben der Schule im Kontext von *Media literacy* zusammengefasst und im Anschluss daran ein Rückschluss auf die Forschungsfrage gezogen.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung von Medien gemeinsam mit den SchülerInnen hat sich kein einheitliches Bild ergeben. Bei den Medienformen Fernseher, Video- / DVD-Player, Videokamera und Fotoapparat ist die Häufigkeit der Verwendung sehr breit gestreut. Dies bedeutet, dass jeweils cirka ein Viertel die besagten Medien mehrmals pro Woche, einmal pro Woche, einmal im Monat und seltener nutzt. Lediglich die Videokamera wird von vielen gar nicht genutzt. Einen Beamer, Schulbücher, andere Bücher, Computer und Internet nutzt ein Großteil mehrmals pro Woche mit den SchülerInnen, während ein Filmprojektor tendenziell fast gar nicht verwendet wird. CD-Player und Lernsoftware nutzt ein Drittel der Befragten mehrmals pro Woche, der Rest seltener. Zeitungen und Zeitschriften werden von den meisten einmal im Monat oder seltener gemeinsam mit SchülerInnen genutzt.

Inhaltlich wurden diese Medien von den meisten der befragten LehrerInnen am häufigsten bereits mehrmals zum Thema Beeinflussung durch Medien, kritische Analyse von Medieninhalten, Erfahrungen der SchülerInnen mit Medien und zur eigenen

Medienproduktion verwendet. Ebenso bereits mehrmals hat die Mehrzahl der Befragten Vermittlungsformen von Medien und sozialkritische Themenbereiche mittels Medien thematisiert. Weniger häufig wurden hingegen organisatorische Grundlagen von Medienprodukten, wirtschaftliche Grundlagen von Medien und die Repräsentation von gesellschaftlichen Gruppen zum Thema gemacht.

Im Bezug darauf, was im Kontext von *Media literacy* als wichtige Aufgaben der Schule angesehen wird, kann Folgendes zusammengefasst werden: Ein Großteil der LehrerInnen erachtet es als tendenziell wichtig, sich in der Schule kritisch mit Medienangeboten auseinanderzusetzen, zu lernen, Medien selbst bestimmt zu nutzen, eigene Medienprodukte herzustellen und den technischen Umgang zu beherrschen. Neben den bereits genannten Aspekten erachtet es ein Großteil tendenziell als wichtige Aufgabe der Schule zu lernen, Medien für eigene Ziele und Anliegen einzusetzen, sich gegen negative Einflüsse zu wehren und das eigene Medienverhalten zu reflektieren. Als tendenziell von nicht so großer Wichtigkeit erachten die LehrerInnen sich in der Schule mit Produktionsbedingungen und dem Mediensystem als Ganzes zu beschäftigen, sowie den Mediengebrauch in der Schule kritisch zu reflektieren.

Hinsichtlich der Medienverwendung im Unterricht ist des Weiteren zu sagen, dass ein Großteil der LehrerInnen dazu tendiert, Medien zur Thematisierung gesellschaftlich relevanter Themen, zur Herstellung eigener Medienprodukte, zur Anregung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Medien, zur Anregung der Kreativität und zur Wiederholung von Inhalten zu verwenden. Zweidrittel der LehrerInnen verwenden Medien tendenziell primär als didaktisches Hilfsmittel, auf ein Drittel jedoch trifft dies nicht zu. Ähnlich verhält es sich mit der Nutzung zur Analyse von Medieninhalten. Nahezu ein Viertel gibt an, Medien nicht dafür zu verwenden.

Rückschluss auf die Forschungsfrage und Hypothese

Im Anschluss an die Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung hinsichtlich des Einfließens von *Media literacy* in den Unterricht der befragten LehrerInnen kann folgender Rückschluss auf die folgende Forschungsfrage und Hypothese gezogen werden:

Inwiefern spielt Media literacy im Unterricht eine Rolle? Fließt in den Unterricht der am Projekt teilnehmenden LehrerInnen Media literacy ein?

LehrerInnen, die am Media literacy award teilgenommen haben, lassen eine Vielzahl von Media literacy-Elementen in ihren Unterricht einfließen.

Media literacy spielt im Unterricht der befragten LehrerInnen insofern eine Rolle, als dass viele der Befragten regelmäßig verschiedene Medienformen gemeinsam mit SchülerInnen für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenbereichen verwenden. Dies bedeutet, dass der Einsatz von verschiedenen Medienformen zur Thematisierung von Elementen, die zu *Media literacy* zählen, bei den befragten LehrerInnen vorkommt. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass hinsichtlich der Häufigkeit der Medienverwendung die Ergebnisse stark variieren. Dies lässt darauf schließen, dass zwar die Verwendung von Medien für die Thematisierung verschiedener Themenbereiche zum Unterricht der LehrerInnen gehört, aber wie häufig dies passiert, unterschiedlich ist.

Zu den mit Medien thematisierten Elementen zählen die Beeinflussung durch Medien, kritische Analyse von Medieninhalten, Erfahrungen der SchülerInnen mit Medien, die eigene Herstellung von Medienprodukten, sozialkritische Themen, organisatorische Grundlagen von Medien und Vermittlungsformen von Medien. Mit diesen Thematiken hat sich ein Großteil der befragten LehrerInnen bereits mehrmals mit den SchülerInnen beschäftigt. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass in den Unterricht, der am *Media literacy award* teilnehmenden LehrerInnen häufig Elemente von *Media literacy* einfließen. Die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Aspekten von Medien und der Repräsentation von gesellschaftlichen Gruppen wurden von einer hohen Anzahl der LehrerInnen noch nicht im Unterricht thematisiert, wie es im Gegensatz dazu bei den zuvor erwähnten Elementen der Fall ist. Somit kann der Schluss gezogen werden, dass ökonomische Aspekte von Medien von geringerer Bedeutung sind für die LehrerInnen und daher weniger in den Unterricht einfließen, denn mit den wirtschaftlichen Grundlagen von Medienprodukten steht auch die Repräsentation von gesellschaftlichen Gruppen in Verbindung.

Hinsichtlich der Frage, wofür Medien von den LehrerInnen im Unterricht verwendet werden, hat sich Folgendes gezeigt: Von einem Großteil der befragten LehrerInnen werden Medien gemeinsam mit SchülerInnen tendenziell zur Thematisierung gesellschaftlich relevanter Themen, zur Herstellung eigener Medienprodukte, zur Übung des technischen Umgangs damit, zur Anregung von Kreativität und eines kritisch-reflexiven Medienumgangs genutzt. Jedoch muss angemerkt werden, dass ein hoher Anteil ebenso dazu tendiert, Medien in erster Linie als didaktisches Hilfsmittel und zur Wiederholung von Inhalten zu verwenden. Daraus kann geschlossen werden, dass zwar Medien von einem hohen Anteil zur Thematisierung von

inhaltlich wichtigen Themen verwendet werden und ebenso als Mittel des eigenen Ausdrucks in Form der Herstellung eigener Medienprodukte, dennoch sieht ein Großteil Medien als didaktisches Hilfsmittel an. Die Medienverwendung der LehrerInnen deutet darauf hin, dass die Verwendung von Medien zur Beschäftigung mit inhaltlichen Themenbereichen, wie sozialkritischen Themen, die Verwendung als kreatives Ausdrucksmittel der eigenen Persönlichkeit, sowie die reine Nutzung als didaktisches Hilfsmittel zur Wiederholung von Unterrichtsstoff nebeneinander bestehen.

Weiters kann gesagt werden, dass ein großer Anteil der Befragten Elemente von *Media literacy* in Verbindung mit den Aufgaben von Schule sieht. Denn das kritische Hinterfragen und Analysieren, die selbst bestimmte Mediennutzung, die technische Nutzung, die eigene Herstellung von Medienprodukten, das Einsetzen für eigene Ziele mittels Medien, die Reflexion des eigenen Medienhandelns und des Mediengebrauchs in der Familie wird von einem Großteil der Befragten tendenziell als wichtige Aufgabe der Schule angesehen. Ebenso als tendenziell wichtig wird es von den LehrerInnen erachtet, in der Schule zu lernen, sich gegen negative Medieneinflüsse zu wehren. Das Lernen, welche Produktionsbedingungen im Medienbereich vorherrschen, wird allerdings von einem großen Anteil als weniger wichtig erachtet. Aufgrund der Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung von Medien, den Themenbereichen für die sie genutzt werden und den als wichtig erachteten Aufgaben von Schule kann gefolgert werden, dass die Thematik *Media literacy* präsent ist im Unterricht der befragten LehrerInnen. Jedoch kann abermals aus den Ergebnissen der Schluss gezogen werden, dass nach wie vor unter Teilen der LehrerInnen die Tendenz besteht, Medienerziehung im Kontext von Bewahrpädagogik zu sehen. Denn wie bereits die Ergebnisse hinsichtlich des Wissens gezeigt haben, wird das Sich-wehren gegen negative Medieneinflüsse als wichtiges Element im Umgang von SchülerInnen mit Medien angesehen. Außerdem werden ökonomische Aspekte, wie die Produktionsbedingungen selten thematisiert und als weniger wichtige Aufgabe der Schule angesehen. Die Hypothese kann bestätigt werden, da *Media literacy*-Elemente in den Unterricht der befragten LehrerInnen einfließen, mit dem Vorbehalt, dass abermals eine Tendenz zur Anerkennung von bewahrpädagogischen Elementen in Kontext von *Media literacy* zu erkennen ist.

2.6.4 Bedeutung des Media literacy award

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse jenes Teils der Befragung vorgestellt und interpretiert, die sich inhaltlich um die Bedeutung des *Media literacy award* bewegen und sich auf die folgende Forschungsfrage beziehen:

Inwiefern hat die Teilnahme am Media Literacy award Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Media literacy?

In der Befragung waren mehrere Fragen enthalten, von denen die eine davon nach der Zustimmung der Befragten zu Aussagen über den Medienwettbewerb fragt. Zwei andere fragen dezidiert danach, ob sich die befragten LehrerInnen auch schon vor der Teilnahme am *Media literacy award* mit dem Thema *Media literacy* beschäftigt haben und ob besagtes Mitmachen zu einer vermehrten Auseinandersetzung damit geführt hat.

| | V_16_1 MLA hilft, Konzept von "Media Literacy" zu verbreiten | | V_16_2 MLA regt an, sich mit Medien in Schule auseinanderzusetzen | | V_16_3 MLA verändert Umgang mit Medien in Schule | | V_16_4 Durch MLA gewinnen SchülerInnen Einsichten in Medienumgang | |
|---------------------|--|-------|---|-------|--|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Stimme sehr zu | 39 | 57,4% | 39 | 56,5% | 23 | 33,8% | 37 | 55,2% |
| Stimme eher zu | 25 | 36,8% | 27 | 39,1% | 40 | 58,8% | 27 | 40,3% |
| Stimme gar nicht zu | 4 | 5,9% | 3 | 4,3% | 5 | 7,4% | 3 | 4,5% |

Abbildung 20: Bedeutung des *Media literacy award* – Items 1-4

In Abbildung 20 sind die ersten vier Items zur Frage nach der Bedeutung des *Media literacy awards* für die befragten LehrerInnen.

Beim ersten Item geht es um die Aussage, dass Projekte wie der *Media literacy award* dazu beiträgt das Konzept von *Media literacy* zu verbreiten. Es liegen dabei 68 Antwortdaten vor. Von diesen haben 57,4 % dieser Aussage zugestimmt und 36,8 % eher zugestimmt. 5,9 % haben gar nicht zugestimmt. Aus diesen Werten kann daher geschlossen werden, dass ein Großteil der LehrerInnen darin zustimmt bzw. eher zustimmt, dass Projekte, wie der *Media literacy award* dazu beitragen das Konzept von *Media literacy* zu verbreiten. Nur ein sehr geringer Anteil ist der Auffassung, dass derartige Projekte dazu keinen Beitrag leisten.

Hinsichtlich der Aussage, dass Projekte, wie der *Media literacy award* dazu anregen, sich mit Medien in der Schule auseinander zu setzen, liegen 69 Antworten vor. Davon haben 56,5 % angegeben, dass sie dieser Aussage zustimmten und 39,1 %, dass sie eher zustimmen. Niemand dieser LehrerInnen hat angegeben, dass sie eher nicht zustimmen, jedoch 4,3 %, dass sie gar nicht zustimmen. Dies bedeutet, dass über die Hälfte der Befragten angibt, dass besagter Wettbewerb dazu anregt, sich mit Medien in der Schule zu befassen und ein Anteil

von an die 40 % diesem eher zustimmt. Nur ein geringer Anteil ist der Ansicht, dass Projekte, wie der *Media literacy award* nicht dazu anregen, sich mit Medien in der Schule auseinanderzusetzen.

Im Bezug auf die Aussage, dass Projekte, wie der der *Media literacy award* den Umgang mit Medien in der Schule verändern, können 68 Antworten ausgewertet werden. 33,8 % stimmen dieser Aussage sehr zu und 58,8 % stimmen eher zu. Niemand davon stimmt eher nicht zu, allerdings stimmen 7,4 % eher zu. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass zwar in Summe ein hoher Anteil tendenziell seine Zustimmung gibt, aber dennoch der höchste Prozentsatz der 68 Befragten nur eher zustimmt und nicht sehr zustimmt. Allerdings hält sich der Prozentsatz all jener, die gar nicht zustimmen sehr gering.

Das vierte Item bezieht sich darauf, dass SchülerInnen durch Projekte, wie den *Media literacy award*, neue Einsichten in den Umgang mit Medien gewinnen. Es können dabei 67 Antworten verzeichnet werden. Dieser Aussage stimmen 55,2 % sehr zu und 40,3 % eher zu. Es ist keine Person dabei, die eher nicht zustimmt, doch 4,5 % stimmen gar nicht zu. Daraus kann gefolgert werden, dass der größte Anteil dieser Befragten dieser Aussage sehr zustimmt und somit der Meinung ist, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, den SchülerInnen neue Einsichten in den Umgang mit Medien ermöglichen. Ein großer Anteil tendiert dazu, dieser Aussage eher zuzustimmen. Lediglich ein geringer Prozentsatz ist der Ansicht, dass derartige Projekte dazu keinen Beitrag leisten.

| | V_16_5 MLA fördert kritischen und reflexiven Umgang mit Medien | | V_16_6 MLA regt zur Herstellung eigener Medieninhalte an | | V_16_7 MLA fördert persönlichen Ausdruck mittels Medien | | V_16_8 MLA regt Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themen an | |
|---------------------|--|-------|--|-------|---|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Stimme sehr zu | 35 | 53,0% | 44 | 66,7% | 37 | 55,2% | 22 | 33,3% |
| Stimme eher zu | 29 | 43,9% | 20 | 30,3% | 27 | 40,3% | 39 | 59,1% |
| Stimme gar nicht zu | 2 | 3,0% | 2 | 3,0% | 3 | 4,5% | 5 | 7,6% |

Abbildung 21: Bedeutung des *Media literacy award* – Items 5-8

In Abbildung 21 sind die restlichen 4 Items zur Frage nach der Bedeutung des *Media literacy award* zusammengefasst.

Die nächste Aussage bezieht sich darauf, dass durch Projekte, wie der *Media literacy award*, ein kritischer und reflexiver Medienumgang gefördert wird. Es liegen dabei 66 Antwortdaten vor. Von diesen stimmen 53 % dieser Aussage sehr zu und 43,9 % stimmen eher zu. Niemand stimmt eher nicht zu, doch 3 % stimmen gar nicht zu. Daraus kann geschlossen werden, dass

nahezu alle zustimmen, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, einen kritischen und reflexiven Medienumgang fördern. Der Großteil dieser Befragten stimmt sogar sehr zu.

Nun geht es um die Aussage, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, zur Herstellung eigener Medieninhalte anregen. Abermals liegen dabei 66 Antwortdaten zur Auswertung vor. Von diesen stimmen 66,7 % dieser Aussage sehr zu 30,3 % stimmen eher zu. Wiederum ist niemand dabei, der eher nicht zustimmt, doch erneut stimmen 3 % gar nicht zu. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass der höchste Anteil dieser LehrerInnen sehr zustimmt, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, dazu anregen, eigene Medieninhalte herzustellen. Allerdings stimmt rund ein Drittel nur eher zu. Weiters gibt nur ein äußerst geringer Anteil seine Zustimmung nicht dazu, dass derartige Projekte zur Herstellung eigener Medieninhalte anregen.

Hinsichtlich der Aussage, dass der *Media literacy award* den persönlichen Ausdruck mittels Medien fördert, liegen 67 Datenwerte vor. Dieser stimmen 55,2 % sehr zu und 40,3 % eher zu. Erneut stimmt niemand eher nicht zu, doch 4,5 % stimmen gar nicht zu. Daraus kann gefolgert werden, ein Großteil dieser LehrerInnen zustimmt, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, den persönlichen Ausdruck via Medien fördern. Allerdings hat ein hoher Prozentsatz dieser Aussage nicht sehr sondern nur eher zugestimmt. Der Anteil jener, die jedoch diese Auffassung gar nicht vertreten, ist gering.

Die letzte Aussage dieser Frage handelt davon, dass der *Media literacy award* dazu anregt, sich mit sozialkritischen Themen auseinanderzusetzen. Es liegen dazu 66 Antworten vor. 33,3 % von diesen stimmen sehr zu und 59,1 % stimmen eher zu. Niemand stimmt eher nicht zu und 7,6 % stimmen dieser Aussage gar nicht zu. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass zwar in Summe ein Großteil dieser 66 LehrerInnen dazu tendiert dieser Aussage zuzustimmen, jedoch der höchste prozentuale Anteil bei Stimme eher zu liegt. Somit stimmen zwar die meisten eher zu, dass Projekte, wie der *Media literacy award*, dazu anregen, sich mit sozialkritischen Themen auseinanderzusetzen, aber der Anteil von jenen, die sehr zustimmen ist deutlich geringer. Der Prozentsatz von denen, die jedoch gar nicht zustimmen ist allerdings gering.

Beschäftigung mit Media literacy

Um Aufschluss über die Bedeutung des *Media literacy award* zu erhalten, sind bei der Untersuchung Fragen im Bezug auf die Beschäftigung mit *Media literacy* gestellt worden. Inhaltlich behandeln diese einerseits die Frage, wie viele LehrerInnen sich auch schon vor der Teilnahme am *Media literacy award* mit dieser Thematik beschäftigt haben. Die Ergebnisse

dieser Frage sind in Abbildung 19 ersichtlich und werden im Anschluss erörtert. Andererseits ist danach gefragt worden, ob die besagte Teilnahme zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit dem Thema geführt hat, wie in Abbildung 22 dargestellt ist.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | Ja | 42 | 33,6 | 60,0 | 60,0 |
| | Nein | 28 | 22,4 | 40,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 70 | 56,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 55 | 44,0 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 22: Beschäftigung mit *Media literacy* vor *Media literacy award*

Von den insgesamt 125 beantworteten Fragebögen enthalten 70 Antworten auf die Frage nach der Beschäftigung mit *Media literacy* schon vor der Teilnahme am *Media literacy award*. Von diesen 70 LehrerInnen haben 60 % angegeben, sich auch schon vor dem Mitmachen bei besagtem Medienwettbewerb mit der Thematik auseinandergesetzt zu haben. 40 % hingegen haben angekreuzt, sich vor der Teilnahme noch nicht damit beschäftigt zu haben. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass ein Großteil dieser Befragten schon vor der Teilnahme Interesse am Themengebiet gehabt hat und sich damit auseinandergesetzt hat. Da jedoch 40 % dieser LehrerInnen angeben haben, sich vor dem Wettbewerb noch nicht damit beschäftigt zu haben, kann davon gesprochen werden, dass der *Media literacy award* zur Auseinandersetzung damit anregt.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | Ja, völlig | 11 | 8,8 | 16,9 | 16,9 |
| | hat eher dazu beigetragen | 35 | 28,0 | 53,8 | 70,8 |
| | hat eher nicht dazu beigetragen | 8 | 6,4 | 12,3 | 83,1 |
| | Nein, gar nicht | 11 | 8,8 | 16,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 65 | 52,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 60 | 48,0 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 23: Vermehrte Beschäftigung mit *Media literacy* durch *Media literacy award*

In Abbildung 23 sind die Ergebnisse auf die Frage nach einer vermehrten Beschäftigung mit der *Media literacy*-Thematik zusammengefasst. Von 125 Fragebögen enthalten 65 Antwortdaten auf diese Frage. Von diesen 65 LehrerInnen geben 16,9 % an, dass eine

Teilnahme am *Media literacy award* zu einer vermehrten Beschäftigung damit geführt hat und 53,8 % geben an, dass das Mitmachen eher dazu beigetragen hat. 12,3 % vertreten die Auffassung, dass die Teilnahme eher nicht und 16,9 %, dass sie gar nicht dazu beigetragen hat. Daraus kann die inhaltliche Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein mehr als die Hälfte dieser Befragten der Meinung ist, der *Media literacy award* habe bei ihnen eher zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit dieser Thematik geführt. Anzumerken gilt jedoch auch, dass gleich viele LehrerInnen angegeben haben, dass die Teilnahme am Medienwettbewerb völlig dazu beigetragen hat sich mehr mit *Media literacy* zu befassen als wie, dass die Teilnahme dazu gar keinen Beitrag geleistet hat.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Anschluss an die präzise Darstellung der Ergebnisse folgt nun deren Zusammenfassung und danach ein Rückschluss auf die Forschungsfrage im Bezug auf die Bedeutung des *Media literacy award* im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit *Media literacy*. Erhoben werden sollte die Meinung der TeilnehmerInnen über den Medienwettbewerb und der Zusammenhang damit zur Beschäftigung mit *Media literacy*. Um Aufschluss darüber zu erhalten, wurde einerseits die Zustimmung der Befragten zu verschiedenen den *Media literacy award* betreffenden Aussagen abgefragt. Andererseits wurde erhoben, ob besagter Medienwettbewerb zu einer vermehrten Beschäftigung mit *Media literacy* geführt hat und wie groß das Interesse an der Thematik schon vor der Teilnahme war.

Hinsichtlich der Erhebung der Meinung über den *Media literacy award* hat sich ein eindeutiges Bild ergeben. Fast alle der Befragten stimmen tendenziell zu, dass der *Media literacy award* einen kritischen und reflexiven Umgang mit Medien anregt, die Herstellung eigener Medieninhalte fördert, den persönlichen Ausdruck via Medien anregt und dazu beiträgt das Konzept von *Media literacy* zu verbreiten. Weiters stimmt der Großteil tendenziell zu, dass der besagte Medienwettbewerb die kritische Auseinandersetzung mit Medien in der Schule fördert und dazu beiträgt, dass SchülerInnen Einsichten in den Umgang mit Medien erhalten. Der Aussage, dass der *Media literacy award* zur Beschäftigung mit sozialkritischen Themenbereichen ermutigt und den Umgang mit Medien in der Schule verändert stimmt zwar ein Großteil der Befragten tendenziell zu. Allerdings stimmen diese nicht sehr sondern lediglich eher zu. Die Beschäftigung mit *Media literacy* betreffend, geben mehr als die Hälfte an, sich auch schon vor der Teilnahme mit der Thematik auseinandergesetzt zu haben. Weniger als die Hälfte hat sich vor dem Mitmachen am *Media literacy award* noch nicht damit beschäftigt. Weiters geben circa Zweidrittel der Befragten

an, dass die Teilnahme tendenziell zu einer vermehrten Beschäftigung mit der *Media literacy*-Thematik geführt hat, wobei knapp ein Drittel angibt, sich durch die Teilnahme tendenziell nicht mehr damit auseinanderzusetzen.

Rückschluss auf die Forschungsfrage und Hypothese

Welcher Rückschluss nun aus den Resultaten der Befragung auf die unten angeführte Forschungsfrage und Hypothese gezogen werden kann, wird in den nachfolgenden Textpassagen thematisiert.

Inwiefern hat die Teilnahme am Media Literacy award Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Media literacy?

LehrerInnen, die am Media literacy award teilgenommen haben, wurden durch die Teilnahme zu einer vermehrten Beschäftigung mit Media literacy angeregt.

Der *Media literacy award* hat insofern Einfluss auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy*, als er dazu anregt sich mit verschiedenen Einzelementen von *Media literacy* auseinanderzusetzen. Die Mehrzahl der LehrerInnen stimmt tendenziell zu, dass dieser Medienwettbewerb dazu beiträgt, ein Konzept von *Media literacy* zu verbreiten, dazu anregt sich mit Medien in der Schule auseinanderzusetzen, einen kritisch-reflexiven Umgang mit Medien fördert, die eigene Herstellung von Medien anregt, sowie den persönliche Ausdruck via Medien fördert und Einsichten in den Medienumgang ermöglicht. Hinsichtlich des veränderten Umgangs mit Medien in der Schule und der Anregung zur Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themen durch den *Media literacy award*, ist die Zustimmung der LehrerInnen geringer als bei den übrigen Elementen. Folglich sind die Befragten zwar der Ansicht, dass der *Media literacy award* zwar den Umgang und Ausdruck mit Medien fördere, jedoch scheinen sie nicht davon überzeugt zu sein, dass die Art und Weise des Umgangs mit Medien in der Schule durch den Medienwettbewerb verändert werde. Da auch die Zustimmung dazu, der *Media literacy award* rege zur Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themenbereichen an geringer ausfällt als bei den übrigen Elementen, ist die Schlussfolgerung nahe liegend, dass die LehrerInnen wiederum zwar durch die Teilnahme zur Auseinandersetzung mit Medien angeregt werden und ebenso zur Herstellung eigener Medienprodukte, aber damit nicht zwangsläufig sozialkritische Themen behandelt werden müssen.

Des Weiteren hat die Teilnahme insofern Einfluss auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy*, als dass zwar ein Großteil der befragten LehrerInnen angibt, sich auch schon vor der Teilnahme am *Media literacy award* mit der Thematik beschäftigt zu haben, aber dass sie aufgrund des Medienwettbewerbes tendenziell beim Großteil der Befragten zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit *Media literacy* geführt hat. Folglich war bereits vor der Teilnahme am *Media literacy award* schon ein Interesse bei einem Großteil der LehrerInnen an der Thematik vorhanden, sprich bei einem Großteil war zuerst die Beschäftigung mit *Media literacy* da und danach die Teilnahme am Medienwettbewerb. Weiters wurde durch die Teilnahme tendenziell eine vermehrte Beschäftigung mit *Media literacy* angeregt. Folglich war ein Großteil der teilnehmenden LehrerInnen schon vorher an der Thematik interessiert, was jedoch durch die Teilnahme tendenziell verstärkt wurde.

Zusammenfassend kann hinsichtlich dieser Forschungsfrage konstatiert werden, dass die Teilnahme am *Media literacy award* insofern Einfluss auf die Beschäftigung mit *Media literacy* hat, als verschiedene *Media literacy*-Elemente angeregt bzw. es zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit singulären Aspekten als auch mit der Gesamthematik *Media literacy* durch die Teilnahme am *Media literacy award* kommt, wobei bei einem Großteil der Befragten bereits vorher eine Beschäftigung mit der Thematik stattgefunden hat. Folglich kann auch die Hypothese bestätigt werden.

2.6.5 Motivation für die Teilnahme am *Media literacy award*

Nachdem im voran gegangenen Kapitel die Bedeutung des *Media literacy award* hinsichtlich der Beschäftigung mit *Media literacy* thematisiert wurde, stehen hier die persönlichen Erfahrungen der LehrerInnen im Zentrum. Es werden all jene Ergebnisse dargestellt, die sich auf die folgende Forschungsfrage beziehen:

Welche Motivation haben die LehrerInnen für die Teilnahme am Media literacy award? Welchen Nutzen ziehen die LehrerInnen aus der Teilnahme am Media literacy award? Welche Gründe haben die LehrerInnen für die Teilnahme?

Zu deren Beantwortung wurde nach dem Nutzen und den Gründen für die Teilnahme am besagten Medienwettbewerb gefragt in Form einer offenen Fragestellung. Die Antworten wurden nach der Datenerhebung in jene Kategorien eingeteilt, die in den beiden nachfolgenden Abbildungen ersichtlich sind. Darüber hinaus wurde erhoben, ob die LehrerInnen Wertschätzung von den KollegInnen erhalten für ihr Engagement für den *Media*

literacy award, da dies als potenzieller Motivationsgrund für die Teilnahme angesehen werden kann.

| | V_18 Gründe für MLA-Teilnahme | |
|---|-------------------------------|-------|
| | Anzahl | % |
| Interesse | 7 | 12,7% |
| Wunsch Feedback / Anregungen / Info | 3 | 5,5% |
| Anerkennung der Leistung | 5 | 9,1% |
| Präsentation / Wahrnehmung außerhalb Schule | 17 | 30,9% |
| Projekt, dass zufällig gepasst | 9 | 16,4% |
| Vergleich / Austausch mit anderen | 11 | 20,0% |
| Imageaufwertung / Prestige | 3 | 5,5% |

Abbildung 24: Gründe für die Teilnahme

Um die Gründe für die Teilnahme am *Media literacy award* zu erheben, wurde eine offene Frage gestellt, auf welche die Befragten frei antworten konnten. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Antworten in die in Abbildung 24 ersichtlichen Kategorien eingeteilt. Es liegen dabei 55 Antwortdaten vor. Von diesen nennen 12,7 % aus Interesse am *Media literacy award* teilgenommen zu haben und 5,5 % aus dem Wunsch nach einem Feedback, Informationen und Anregungen für zukünftiges Vorgehen. Weiters nehmen 9,1 % aus dem Grund der Anerkennung von erbrachter Leistung an diesem Wettbewerb teil. Der höchste Anteil liegt bei 30,9 % und nennt Gründe der Präsentation geleisteter Arbeit und eine Wahrnehmung dessen auch außerhalb der Schule. 16,4 % geben an, schlichtweg ein geeignetes Projekt gehabt zu haben, dass zu den Anforderungen des *Media literacy award* gepasst hat. Weitere Gründe sind der Austausch und der Vergleich mit Gleichgesinnten, was von 20 % genannt wird. Weiters sind eine Imageaufwertung der geleisteten Arbeit und die einhergehende Prestige Gründe für die Teilnahme. Zusammengefasst sind die Gründe der Teilnahme am *Media literacy award* sehr unterschiedlich. Der höchste Anteil liegt bei der Präsentation des Projekts und der gewünschten Wahrnehmung dessen außerhalb der Schule. Als zweithäufigster Grund wird der Vergleich und Austausch mit anderen angeführt.

| | V_20 Persönlicher Nutzen der MLA-Teilnahme | |
|---|--|-------|
| | Anzahl | % |
| Anerkennung / Prestige | 9 | 20,0% |
| Erfahrungsgewinn / Info | 9 | 20,0% |
| Reflexion über geleistete Arbeit / Feedback | 4 | 8,9% |
| Freude / Spaß / Interesse | 8 | 17,8% |
| Kontakte / Austausch | 8 | 17,8% |
| Keiner | 7 | 15,6% |

Abbildung 25: Nutzen der Teilnahme

Abbildung 25 enthält eine Übersicht über die Antwortdaten der befragten LehrerInnen hinsichtlich des persönlichen Nutzens, den sie aus der Teilnahme am *Media literacy award* ziehen. Die Daten wurden mittels einer offenen Fragestellung erhoben und anschließend in die besagten Kategorien eingeteilt. Es liegen diesbezüglich 45 Antworten vor. 20 % davon geben an Anerkennung und Prestige sei der persönliche Nutzen der Teilnahme am Medienwettbewerb. Die gleiche Anzahl von LehrerInnen nennt Aspekte wie einen Zuwachs an Erfahrungen, Erkenntnissen und Informationen als Nutzen der Teilnahme. 17,8 % nennen Freude, Spaß und Interesse und ebenso 17,8 % sprechen von Kontaktpflege, Austausch mit anderen und Herstellung von Netzwerken als persönlichen Nutzen der Teilnahme am *Media literacy award*. 15,6 % geben an, keinen persönlichen Nutzen daraus zu ziehen. 8,9 % dieser 45 LehrerInnen geben an, Reflexion über ihre geleistete und Feedback als persönlichen Nutzen aus der Teilnahme zu ziehen. Die prozentuale Verteilung in den einzelnen Kategorien ist sehr ähnlich. Anerkennung, Prestige, Erfahrungs- und Informationsgewinn, gefolgt von Freude, Spaß, Interesse und Kontaktpflege sind die häufigsten Arten persönlichen Nutzens, der von den LehrerInnen angegeben worden ist.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | Sehr | 5 | 4,0 | 8,1 | 8,1 |
| | Eher schon | 36 | 28,8 | 58,1 | 66,1 |
| | Eher nicht | 12 | 9,6 | 19,4 | 85,5 |
| | Gar nicht | 9 | 7,2 | 14,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 62 | 49,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 63 | 50,4 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 26: Wertschätzung von KollegInnen

Wie in Abbildung 26 zu sehen ist, haben 62 von 125 Befragten auf die Frage nach der Wertschätzung der Arbeit für den *Media literacy award* durch die KollegInnen eine Antwort gegeben. Von diesen geben 4 % an, dass die Arbeit sehr wertgeschätzt wird und 58,1 %, dass sie eher schon eine Wertschätzung dafür erfahren. Hingegen sind 19,4 % der Ansicht, dass ihre Arbeit eher nicht wertgeschätzt wird und 14,5 % erfahren gar keine Wertschätzung. Folglich hat zwar ein Großteil dieser befragten LehrerInnen das Gefühl, von den KollegInnen wertgeschätzt zu werden für die Arbeit für den *Media literacy award*. Allerdings ist der Prozentsatz jener, die gar keine Wertschätzung bekommen höher als jener, die angeben, die Arbeit werde sehr wertgeschätzt.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Anschluss an die Darstellung der Befragungsergebnisse in genauen Prozentwerten erfolgt nun eine Zusammenfassung der wichtigsten Resultate, bevor Rückschlüsse auf die Forschungsfragen gezogen werden. Ein Aspekt, den es mittels der empirischen Befragung zu erheben galt, sind die Erfahrungen der LehrerInnen mit der Teilnahme am *Media literacy award*. Mit Erfahrungen sind in diesem Kontext die Gründe für das Mitmachen und der persönliche Nutzen, der daraus gezogen wird, gemeint. Neben zwei offenen Fragen nach eben den Gründen und dem persönlichen Nutzen wurde auch danach gefragt, ob die Medienarbeit mit den SchülerInnen vom Kollegium wertgeschätzt wird und ob und inwiefern eine Unterstützung generell von der Schule vorhanden ist im Bezug auf die Erstellung der Medienprojekte für den *Media literacy award*.

Die Antworten auf die offene Frage nach den Gründen für die Teilnahme wurden nachträglich kategorisiert. Der größte Anteil, etwa ein Drittel, gibt an aufgrund der Präsentation und Wahrnehmung der geleisteten Medienarbeit außerhalb der Schule teilzunehmen. Ebenfalls häufig wurden der Vergleich und Austausch mit anderen und die Tatsache, dass zufällig ein Projekt vorhanden war, das zum Wettbewerb gepasst hat, genannt. Weitere, jedoch weniger häufige Gründe sind Interesse, die Anerkennung erbrachter Leistung, der Wunsch nach Feedback / Anregungen / Informationsgewinn und Prestige.

Die ebenso nachträglich kategorisierten Antworten auf die offene Frage nach dem persönlichen Nutzen der Teilnahme hat ergeben, dass Anerkennung / Prestige, Erfahrungs- und Informationsgewinn, Freude / Spaß / Interesse, Kontaktpflege / Austausch mit anderen und Reflexion über geleistete Arbeit jene Aspekte des Nutzens sind, welche die LehrerInnen aus der Teilnahme ziehen. Mit beinahe gleich hoher Häufigkeit wie es auf die anderen Gründe zutrifft gibt ein Teil der Befragten an, keinen persönlichen Nutzen daraus zu ziehen.

Hinsichtlich des Aspekts der Wertschätzung gibt ein Großteil der Befragten an, dass die Arbeit mit den SchülerInnen von den KollegInnen tendenziell wertgeschätzt wird. Allerdings gibt die Mehrzahl der 125 Befragten an tendenziell keine Unterstützung von der Schule generell für den *Media literacy award* zu erhalten und im Speziellen nicht in Form von Budget, Zeit, Technik oder Ansprechpartnern.

Rückschluss auf die Forschungsfrage

Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt nun der Rückschluss auf die Forschungsfragen, die wie folgt lauten:

*Welchen Nutzen ziehen die LehrerInnen aus der Teilnahme am Media Literacy Award?
Welche Gründe haben die LehrerInnen für die Teilnahme?*

Die LehrerInnen nehmen deswegen am *Media literacy award* teil, weil es eine Möglichkeit ist, die mit den SchülerInnen geleistete Medienarbeit zu präsentieren und die Wahrnehmung dessen auch außerhalb der Schule zu fördern. Außerdem existierte häufig bereits ein Projekt, welches zufällig zu den Anforderungen des Medienwettbewerbs passte. Folglich ist bei einer Vielzahl der LehrerInnen nicht der *Media literacy award* an sich der Grund für die Medienarbeit mit den SchülerInnen, sondern diese fand bereits vorher statt. Bestätigt wird dies durch die Ergebnisse hinsichtlich der Frage, ob bereits vor der Teilnahme ein Interesse an der *Media literacy*-Thematik vorhanden war. Denn die Ergebnisse zeigten, dass ein Großteil der LehrerInnen bereits vor dem Medienwettbewerb an der Thematik interessiert war.

Die Teilnahme daran wird darüber hinaus von den Befragten als gute Gelegenheit gesehen Medienprojekte vor einem schulexternen Publikum zu präsentieren. Zudem haben die LehrerInnen am *Media literacy award* teilgenommen, um Anerkennung und Feedback für die hergestellten Medienprojekte zu bekommen und um Informationen und Anregungen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule zu erhalten. Außerdem wird der *Media literacy award* als Möglichkeit zum Vergleich und Austausch mit anderen angesehen, sowie als Gelegenheit zur Aufwertung des Images von Medienarbeit in der Schule. Die Befragung hat zudem ergeben, dass tendenziell der Großteil der LehrerInnen Wertschätzung von Seiten des Kollegiums für die Bemühungen für die Teilnahme am *Media literacy award* erhält. Obwohl die Wertschätzung der KollegInnen nicht explizit als Grund für die Teilnahme genannt wurde, kann aus den Befragungsergebnissen geschlossen werden, dass dies ebenso ein Beweggrund

für das Mitmachen ist. Denn sowohl die Anerkennung der geleisteten Medienarbeit als auch Imageaufwertung und Prestige wurde von vielen LehrerInnen genannt.

Welchen persönlichen Nutzen die LehrerInnen aus der Teilnahme ziehen, ist inhaltlich vergleichbar mit den Gründen für die Teilnahme. So nützt der *Media literacy award* den LehrerInnen insofern persönlich, als sie Anerkennung für die geleistete Medienarbeit erhalten und die Teilnahme für sie mit Prestige verbunden ist. Darüber hinaus nehmen die Befragten einen Zuwachs an Erfahrungen und Informationen vom *Media literacy award* mit. Weitere persönliche Nutzen, welche die LehrerInnen aus der Teilnahme ziehen sind die Herstellung und Pflege von Kontakten und der Austausch mit Gleichgesinnten. Auch das Erhalten eines Feedbacks und die damit verbundene Reflexion der Medienarbeit mit den SchülerInnen sind Nutzen des Engagements. Einen Nutzen ziehen sie des Weiteren aus dem *Media literacy award* durch Spaß, Freude und Interesse an der Teilnahme. Neben diesen verschiedenen Aspekten eines persönlichen Nutzens zieht ein nicht geringer Anteil keinen persönlichen Nutzen aus der Teilnahme am *Media literacy award*. Dies kann allerdings so gedeutet werden, dass bei der Teilnahme die Arbeit mit den SchülerInnen im Vordergrund steht und nicht die eigene Person.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Gründe und der persönliche Nutzen, den die LehrerInnen aus der Teilnahme am *Media literacy award* ziehen, vielfach identisch sind. So sind Anerkennung, Prestige, Erfahrungs- und Informationszuwachs, Austausch mit anderen und Interessensbefriedigung sowohl Gründe für die Teilnahme der LehrerInnen als auch persönliche Nutzen, die daraus gezogen werden. Aus den Ergebnissen hinsichtlich dieser offenen Fragen kann geschlossen werden, dass schon ein großes Interesse an der Thematik und an der Beschäftigung mit Medien gemeinsam mit SchülerInnen bestanden hat vor der Teilnahme am *Media literacy award*, da ein häufiger Grund, die Existenz eines passenden Projekts ist. Weiters kann der Schluss gezogen werden, dass vielfach unter den LehrerInnen das Bedürfnis nach Anerkennung für die Leistungen im Bereich schulischer Medienarbeit besteht, da häufig von Prestige und Präsentation die Rede war. Obwohl unter dem Großteil der LehrerInnen das Gefühl vorherrscht, von den KollegInnen Wertschätzung für die Teilnahme zu erhalten, wird sowohl als Grund als auch als Nutzen der Austausch mit anderen genannt. Dies lässt darauf schließen, dass die LehrerInnen häufig auf sich gestellt sind mit der Durchführung von schulischen Medienprojekten. Diesbezüglich werden die Ergebnisse in Kapitel 2.6.7 Aufschluss geben.

2.6.6 Zukünftige Medienarbeit in der Schule

In diesem Kapitel werden jene Ergebnisse dargestellt und erörtert, die sich auf die Frage nach Wünschen, Anregungen, Impulsen von Seiten der befragten LehrerInnen für eine verbesserte Medienarbeit in der Schule in der Zukunft beziehen. Die dazugehörige Forschungsfrage lautet folgendermaßen:

Welche Wünsche und Anregungen haben die LehrerInnen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule?

Die Erhebung erfolgte mittels einer offenen Frage, bei welcher die Befragten die Möglichkeit hatten, ohne vorgegebenes Antwortschema ihre Meinung zu äußern. Nachträglich erfolgte die Einteilung in entsprechende Kategorien, wie in Abbildung 27 und 28 ersichtlich ist.

| | V_23_1 Bessere technische Ausstattung | | V_23_2 Experten / Ansprechpartner | | V_23_3 Finanzielle Ressourcen | | V_23_4 Zeitressourcen | |
|------|---------------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 9 | 20,5% | 11 | 23,9% | 9 | 20,0% | 13 | 28,9% |
| Nein | 35 | 79,5% | 35 | 76,1% | 36 | 80,0% | 32 | 71,1% |

Abbildung 27: Zukünftige Medienarbeit in der Schule – Items 1-4

Jeweils 45 Befragte haben auf die besagte Frage eine Antwort gegeben, wovon sich 20,5 % eine bessere technische Ausstattung, 23,5 % Betreuung durch externe Experten und Ansprechpartner wünschen, sowie 20 % verbesserte finanzielle Ressourcen und 28,9 % mehr Zeit für die Medienarbeit in der Schule.

| | V_23_5 stärkere Bewusstmachung / Öffentlichkeit / Staat | | V_23_6 Allg. Plattform / Archivierung | | V_23_7 Fortbildung | | V_23_8 Medienerziehung eigenes Unterrichtsfach | |
|------|---|-------|---------------------------------------|-------|--------------------|-------|--|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 5 | 11,1% | 5 | 11,1% | 3 | 6,7% | 3 | 6,7% |
| Nein | 40 | 88,9% | 40 | 88,9% | 42 | 93,3% | 42 | 93,3% |

Abbildung 28: Zukünftige Medienarbeit in der Schule – Items 5-8

Von diesen 45 Befragten geben 11,1 % an, sich eine stärkere Bewusstmachung der Thematik in der Öffentlichkeit und mehr staatliche Unterstützung zu wünschen. Abermals 11,1 % wünschen sich eine allgemein zugängliche Plattform zur Archivierung der Medienarbeit und zum Erhalten von Materialien. Jeweils 6,7 % wünschen sich verbesserte

Fortbildungsmöglichkeiten und Medienerziehung als eigenes Unterrichtsfach zur Verbesserung der Medienarbeit in der Schule.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammengefasst beziehen sich die geäußerten Wünsche und Anregungen für eine verbesserte zukünftige Medienarbeit auf mehr Ressourcen in den Bereichen Technik, Zeit und Budget, sowie auf Ansprechpartner und Experten für die Durchführung von schulischen Medienprojekten. Weiters wird eine stärkere Bewusstmachung der Relevanz der Thematik in der Öffentlichkeit auch von staatlicher Seite gewünscht, sowie der Zugang zu einer allgemeinen Plattform zur Archivierung erstellter Projekte und zum Austausch von Materialien. Weiters beziehen sich die Antworten auf eine Verbesserung in Sachen Fortbildung und den Vorschlag, Medienerziehung als eigenes Unterrichtsfach einzuführen.

Rückschluss auf die Forschungsfrage

Um zu erheben, welche Wünsche und Anregungen der LehrerInnen im Hinblick auf eine verbesserte Medienarbeit in der Schule vorherrschen, wurde in der Befragung eine offene Frage gestellt. Die gegebenen Antworten wurden nach der Datenerhebung in entsprechende Kategorien eingeteilt. Im nachfolgenden Absatz erfolgt ein Rückschluss auf die Forschungsfrage, die wie folgt lautet:

Welche Wünsche und Anregungen haben die LehrerInnen für die zukünftige Medienarbeit in der Schule?

Die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, wünschen sich hinsichtlich einer verbesserten Medienarbeit in der Schule, mehr Zeit zur Verfügung gestellt zu bekommen für die Auseinandersetzung mit der Medienthematik gemeinsam mit den SchülerInnen. Neben mehr Zeitressourcen nennt ein Großteil der Befragten mehr finanzielle Mittel für die Durchführung von Medienarbeit sowie eine verbesserte technische Ausstattung in den Schulen. Weiters hegen die LehrerInnen den Wunsch nach Ansprechpartnern für die Medienarbeit von Seiten des Kollegiums sowie nach einer Betreuung von externen Experten bei der Durchführung von Projekten. Darüber hinaus beziehen sich Wünsche und Anregungen auf eine allgemein zugänglich Plattform, auf der Gelegenheit zur Archivierung von Projekten, Austausch mit anderen und Zugang zu Materialien für die Medienarbeit gegeben ist. Weiters besteht der Wunsch nach einer vermehrten Bewusstmachung der Thematik in der

Öffentlichkeit, die auch von Seiten des Staates passieren soll. Daneben äußern die LehrerInnen den Wunsch nach mehr Möglichkeiten zur Fortbildung im Bezug auf den Umgang mit Medien in der Schule gemeinsam mit SchülerInnen. Ebenso der Wunsch nach Medienerziehung als eigenes Unterrichtsfach wurde geäußert.

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die LehrerInnen innerhalb der pädagogischen Einrichtung, in der sie tätig sind, eher Einzelkämpfer sind. Denn wie die Antworten gezeigt haben, hat ein Großteil Probleme mit einer mangelhaften technischen Ausstattung, mit zu wenig bezahlter Unterrichtszeit und zu wenig Budget und es ist kein Ansprechpartner für die Durchführung von schulischen Medienprojekten vorhanden. Als weiterer Hinweis darauf, dass die Personen in der Schule mit der Durchführung von Medienprojekten tendenziell alleine sind, kann der Wunsch nach einer stärkeren Bewusstmachung für die Thematik und nach einem eigenen Unterrichtsfach, in der jede Woche ein bestimmtes Zeitkontingent für Medienarbeit zur Verfügung steht, gedeutet werden.

2.6.7 Soziodemographische Merkmale

Inhalt dieses Kapitels sind die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe. Da es sich bei der Befragung um eine Vollerhebung einer speziellen Gruppe von LehrerInnen handelt, ist besonders interessant, wer diese Personen sind. Bei der Befragung wurden Alter, Dienstjahre, die Schulart, das Bundesland und das Geschlecht erhoben. Des Weiteren wurden die Befragten gebeten, die Ausstattung in ihrer Schule mit Medien und Informationstechnologie zu beurteilen und anzugeben, welche Medien ihnen zur Verfügung stehen und inwiefern sie Unterstützung bei der Medienarbeit von Seiten der Schule erhalten. Auf diese Ergebnisse wird im Nachfolgenden eingegangen.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | Sehr Gut | 23 | 18,4 | 21,5 | 21,5 |
| | Gut | 47 | 37,6 | 43,9 | 65,4 |
| | Befriedigend | 30 | 24,0 | 28,0 | 93,5 |
| | Schlecht | 7 | 5,6 | 6,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 107 | 85,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 18 | 14,4 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 29: Ausstattung in der Schule mit Medien / Informationstechnologie

In Abbildung 29 sind die Ergebnisse der Bewertung der Schule hinsichtlich der Ausstattung mit Medien- und Informationstechnologie ersichtlich, wobei 107 von 125 Antwortdaten vorliegen. Von dieser Anzahl beurteilen 21,5 % die Ausstattung als Sehr Gut und 43,9 % als Gut. 28 % bewerten sie als Befriedigend und 6,5 % als Schlecht. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass die Ausstattung in Schulen mit Medien und Informationstechnologie von einem Großteil als Gut befunden wird. Nur ein geringer Anteil empfindet die Ausstattung als schlecht. Welche Medienformen den LehrerInnen zur Verfügung stehen, wird in den folgenden Passagen dargestellt.

| | V 2_ Medien zur Verfügung / Fernseher/Video-/DVD-Player | | V 2_ Medien zur Verfügung / Beamer | | V 2_ Medien zur Verfügung / Videokamera | | V 2_ Medien zur Verfügung / Fotoapparat | | V 2_ Medien zur Verfügung / Computer | |
|------|---|-------|------------------------------------|-------|---|-------|---|-------|--------------------------------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 107 | 85,6% | 100 | 80,0% | 80 | 64,0% | 97 | 77,6% | 109 | 87,2% |
| Nein | 18 | 14,4% | 25 | 20,0% | 45 | 36,0% | 28 | 22,4% | 16 | 12,8% |

Abbildung 30: Medien zur Verfügung – Items 1-5

In Abbildung 30 und 31 ist ersichtlich, welche Medienformen den LehrerInnen zur Verfügung stehen für die Medienarbeit mit SchülerInnen in der Schule.

Von 125 Befragten stehen 85,7 % Fernseher / Video- und DVD-Player zur Verfügung, 80 % ein Beamer und 64 % eine Videokamera. 77,6 % und 87,2 % von 125 haben die Möglichkeit Fotoapparat und Computer zu verwenden.

| | V 2_ Medien zur Verfügung / Filmprojektor | | V 2_ Medien zur Verfügung / Internet | | V 2_ Medien zur Verfügung / CD-Player | | V 2_ Medien zur Verfügung / Lernsoftware | | V 2_ Medien zur Verfügung / Bücher | | V 2_ Medien zur Verfügung / Zeitungen/Zeitschriften | |
|------|---|-------|--------------------------------------|-------|---------------------------------------|-------|--|-------|------------------------------------|-------|---|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 34 | 27,2% | 107 | 85,6% | 106 | 84,8% | 79 | 63,2% | 105 | 84,0% | 73 | 58,4% |
| Nein | 91 | 72,8% | 18 | 14,4% | 19 | 15,2% | 46 | 36,8% | 20 | 16,0% | 52 | 41,6% |

Abbildung 31: Medien zur Verfügung – Items 6-11

Lediglich 27,2 % von 125 haben einen Filmprojektor zur Verfügung, aber 85,6 % von 125 LehrerInnen Internet und 84,8 % von 125 einen CD-Player. Von jeweils 125 Befragten geben 63,2 % an Lernsoftware, 84 % Bücher und 58,4 % Zeitschriften und Zeitungen zur Verfügung zu haben für die Medienarbeit mit SchülerInnen in der Schule.

| | V_22 Geld / Finanzielle Unterstützung | | V_22 Ansprechpartner | | V_22 Zeit zur Verfügung gestellt | | V_22 Technische Unterstützung | | V_22 Keine Unterstützung | |
|------|---|-------|-------------------------|-------|-------------------------------------|-------|----------------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % | Anzahl | % |
| Ja | 13 | 10,5% | 19 | 15,2% | 31 | 25,2% | 29 | 23,2% | 19 | 15,2% |
| Nein | 111 | 89,5% | 106 | 84,8% | 92 | 74,8% | 96 | 76,8% | 106 | 84,8% |

Abbildung 32: Unterstützung von der Schule

In Abbildung 32 sind all jene Ergebnisse ersichtlich, die sich auf die Unterstützung beziehen, welche die LehrerInnen für die Teilnahme am *Media literacy award* von der Schule erhalten. Von 124 Befragten haben 10,5 % angegeben finanzielle Unterstützung zu erhalten und 89,5 %, dass dies nicht der Fall ist. 15,2 % von 125 geben an, Unterstützung in Form eines Ansprechpartners zu erhalten, während dies 84,8 % negieren. Von 123 LehrerInnen geben 25,2 % an Zeit zur Verfügung gestellt zu bekommen und 74,8 % verneinen dies. Technische Unterstützung erhalten von 125 Befragten 23,2 % und 76,8 % nicht. Von 125 Personen geben 15,2 % an, Unterstützung zu bekommen und 84,8 % keine zu erhalten. Inhaltlich kann daraus geschlossen werden, dass ein Großteil jener LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, keine Unterstützung von Seiten der Schule erhält.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|-----------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Volksschule | 5 | 4,0 | 6,8 | 6,8 |
| | Hauptschule / Mittelschule | 20 | 16,0 | 27,0 | 33,8 |
| | Sonderpädagogische Einrichtung | 2 | 1,6 | 2,7 | 36,5 |
| | BHS | 16 | 12,8 | 21,6 | 58,1 |
| | AHS | 27 | 21,6 | 36,5 | 94,6 |
| | Polytechnische Schule | 1 | ,8 | 1,4 | 95,9 |
| | Andere | 3 | 2,4 | 4,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 74 | 59,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 51 | 40,8 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 33: Pädagogische Einrichtung

In Abbildung 33 ist ersichtlich, in welchen pädagogischen Einrichtungen die Befragten unterrichten. Es liegen dabei 74 Antwortdaten vor, die sich wie folgt verteilen: Von diesen 74 TeilnehmerInnen arbeiten 36,5 % in einer AHS, 27 % in einer Hauptschule und 21,6 % in einer BHS. Weiters unterrichten 6,8 % in einer Volksschule, 2,7 % in einer

Sonderpädagogischen Einrichtung und 1,4 % in einer Polytechnischen Schule. Folglich stammen mehr als ein Drittel der Medienprojekte für den *Media literacy award* aus einer AHS, gefolgt von Hauptschulen und BHS.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Vorarlberg | 2 | 1,6 | 2,8 | 2,8 |
| | Tirol | 4 | 3,2 | 5,6 | 8,3 |
| | Salzburg | 3 | 2,4 | 4,2 | 12,5 |
| | Oberösterreich | 18 | 14,4 | 25,0 | 37,5 |
| | Niederösterreich | 11 | 8,8 | 15,3 | 52,8 |
| | Burgenland | 2 | 1,6 | 2,8 | 55,6 |
| | Wien | 22 | 17,6 | 30,6 | 86,1 |
| | Steiermark | 2 | 1,6 | 2,8 | 88,9 |
| | Kärnten | 8 | 6,4 | 11,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 72 | 57,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 53 | 42,4 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 34: Bundesland

Wie in Abbildung 34 ersichtlich ist, stammt der höchste Anteil der LehrerInnen mit 30,6 % aus Wien, gefolgt von 25 % aus Oberösterreich, 15,3 % aus Niederösterreich und 11,1 % aus Kärnten. Mit einem geringeren prozentualen Anteil stammen 2,8 % aus Vorarlberg, 5,6 % aus Tirol, 4,2 % aus Salzburg und jeweils 2,8 % aus dem Burgenland und der Steiermark. Folglich nehmen am *Media literacy award* am häufigsten Schulen aus Wien, Oberösterreich und Niederösterreich teil.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|----|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | 26 | 1 | ,8 | ,8 | ,8 |
| | 32 | 1 | ,8 | ,8 | 1,6 |
| | 33 | 1 | ,8 | ,8 | 2,4 |
| | 37 | 3 | 2,4 | 2,4 | 4,8 |
| | 38 | 1 | ,8 | ,8 | 5,6 |
| | 39 | 2 | 1,6 | 1,6 | 7,2 |
| | 40 | 4 | 3,2 | 3,2 | 10,4 |
| | 41 | 2 | 1,6 | 1,6 | 12,0 |
| | 42 | 2 | 1,6 | 1,6 | 13,6 |
| | 44 | 2 | 1,6 | 1,6 | 15,2 |
| | 45 | 1 | ,8 | ,8 | 16,0 |
| | 46 | 3 | 2,4 | 2,4 | 18,4 |
| | 47 | 2 | 1,6 | 1,6 | 20,0 |
| | 48 | 2 | 1,6 | 1,6 | 21,6 |
| | 49 | 5 | 4,0 | 4,0 | 25,6 |
| | 50 | 5 | 4,0 | 4,0 | 29,6 |
| | 51 | 2 | 1,6 | 1,6 | 31,2 |

| | | | | |
|--------|-----|-------|-------|-------|
| 52 | 6 | 4,8 | 4,8 | 36,0 |
| 53 | 4 | 3,2 | 3,2 | 39,2 |
| 54 | 5 | 4,0 | 4,0 | 43,2 |
| 55 | 3 | 2,4 | 2,4 | 45,6 |
| 56 | 3 | 2,4 | 2,4 | 48,0 |
| 57 | 2 | 1,6 | 1,6 | 49,6 |
| 58 | 4 | 3,2 | 3,2 | 52,8 |
| 59 | 3 | 2,4 | 2,4 | 55,2 |
| 60 | 2 | 1,6 | 1,6 | 56,8 |
| k.A. | 54 | 43,2 | 43,2 | 100,0 |
| Gesamt | 125 | 100,0 | 100,0 | |

Abbildung 35: Alter der LehrerInnen

Abbildung 35 stellt das Alter der befragten LehrerInnen dar, wobei angemerkt werden muss, dass von 135 Befragten 43,2 %, sprich 54 Personen keine Angabe zu ihrem Alter machen wollten. Von den restlichen Personen ist ein sehr geringer Anteil von jeweils 0,8 % 26, 32, 33 und 45 Jahre alt. Doppelt so viele Personen, jeweils 1,6 %, sind 39, 41, 42, 44, 47, 48, 57 und 60 Jahre alt. Ein Anteil von jeweils 2,4 % ist 37, 46, 55, 56 und 59 Jahre alt. Die größten Anteile liegen mit 3,2 % bei den Altersangaben 53 und 58 Jahren, mit 4 % bei 49 und 50 Jahren und 4,8 % bei 52. Inhaltlich bedeutet dies, dass der größte Anteil der LehrerInne, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, zwischen Ende 40 und Mitte 50 Jahre alt ist.

| | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | 54 | 43,2 | 43,2 | 43,2 |
| 01 | 1 | ,8 | ,8 | 44,0 |
| 02 | 1 | ,8 | ,8 | 44,8 |
| 06 | 1 | ,8 | ,8 | 45,6 |
| 08 | 2 | 1,6 | 1,6 | 47,2 |
| 09 | 1 | ,8 | ,8 | 48,0 |
| 10 | 4 | 3,2 | 3,2 | 51,2 |
| 11 | 5 | 4,0 | 4,0 | 55,2 |
| 12 | 1 | ,8 | ,8 | 56,0 |
| 14 | 1 | ,8 | ,8 | 56,8 |
| 15 | 4 | 3,2 | 3,2 | 60,0 |
| 16 | 2 | 1,6 | 1,6 | 61,6 |
| 17 | 2 | 1,6 | 1,6 | 63,2 |
| 18 | 1 | ,8 | ,8 | 64,0 |
| 19 | 1 | ,8 | ,8 | 64,8 |
| 20 | 2 | 1,6 | 1,6 | 66,4 |
| 21 | 3 | 2,4 | 2,4 | 68,8 |
| 23 | 3 | 2,4 | 2,4 | 71,2 |
| 24 | 1 | ,8 | ,8 | 72,0 |
| 25 | 4 | 3,2 | 3,2 | 75,2 |
| 26 | 1 | ,8 | ,8 | 76,0 |
| 27 | 5 | 4,0 | 4,0 | 80,0 |
| 28 | 4 | 3,2 | 3,2 | 83,2 |

| | | | | |
|--------|-----|-------|-------|-------|
| 29 | 1 | ,8 | ,8 | 84,0 |
| 30 | 4 | 3,2 | 3,2 | 87,2 |
| 31 | 2 | 1,6 | 1,6 | 88,8 |
| 32 | 4 | 3,2 | 3,2 | 92,0 |
| 33 | 1 | ,8 | ,8 | 92,8 |
| 34 | 2 | 1,6 | 1,6 | 94,4 |
| 35 | 2 | 1,6 | 1,6 | 96,0 |
| 37 | 3 | 2,4 | 2,4 | 98,4 |
| 38 | 2 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| Gesamt | 125 | 100,0 | 100,0 | |

Abbildung 36: Dienstjahre

In Abbildung 36 sind jene Angaben der LehrerInnen zur Anzahl ihrer Dienstjahre zusammengefasst. Von den 125 Befragten haben sich 54 Personen dafür entschieden keine Angabe dazu zu machen. Von den verbliebenen LehrerInnen hat der höchste Prozentsatz 11 und 27 Dienstjahre als LehrerIn zugebracht. Der zweithöchste Anteil hat bereits 10, 15, 25, 28 und 30 Jahre unterrichtet. 21, 23 und 37 Jahre hat der dritthöchste Prozentsatz als LehrerIn gearbeitet. Die restlichen Anteile sind auf sehr unterschiedliche Anzahlen von Dienstjahren verteilt und stehen meist nur für Einzelpersonen. So hat jeweils eine Person 1, 2, 6, 9, 12, 14, 18, 19, 24, 26, 29 und 33 Jahre unterrichtet. Jeweils zwei LehrerInnen sind in ihrem Beruf 8, 16, 17, 20, 31, 34, 35 und 38 Jahre tätig. Zusammengefasst kann aus diesen Zahlen gefolgert werden, dass zwar die Anzahl der Dienstjahre unterschiedlich hoch ist, bei den LehrerInnen, die bereit waren darüber Auskunft zu erteilen, aber mit Ausnahme von vier Personen alle über zehn Jahre als LehrerIn tätig waren und ein hoher Anteil sogar mehr als dreißig Jahre unterrichtet hat.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | Männlich | 35 | 28,0 | 52,2 | 52,2 |
| | Weiblich | 32 | 25,6 | 47,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 67 | 53,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 58 | 46,4 | | |
| Gesamt | | 125 | 100,0 | | |

Abbildung 37: Geschlecht

Von 125 Personen haben 67 eine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht, wie in Abbildung 37 ersichtlich ist. Die prozentuale Verteilung sieht dabei folgendermaßen aus. Von diesen 67 Personen sind 52,2 % männlich und 47,8 % weiblich. Folglich ist der Anteil all jener LehrerInnen, die bereits am *Media literacy award* teilgenommen haben, hinsichtlich des Geschlechts nahezu ausgeglichen. Es nehmen cirka gleich viele Männer wie Frauen daran teil.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach der ausführlichen Darstellung der Resultate der Befragung hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale der Stichprobe erfolgt nun eine Zusammenfassung dieser, bevor im Anschluss daran auf die Forschungsfrage eingegangen wird. Neben Merkmalen, wie Alter, Dienstjahre, Bundesland, Schultyp wurden die LehrerInnen um Auskunft über die Ausstattung mit Medien und Informationstechnologie, die Art der Unterstützung von der Schule bei der Medienarbeit und darum, die Ausstattung in der Schule zu bewerten, gebeten.

Im Hinblick auf die Bewertung der Ausstattung mit Medien- und Informationstechnologie durch die LehrerInnen hat sich das Bild ergeben, dass der Großteil der LehrerInnen die Ausstattung als gut bewertet und der geringste Anteil als schlecht. Jedoch bewerten mehr Befragte diesen Sachverhalt als befriedigend als sehr gut.

Hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Medien in der Schule haben mehr als Dreiviertel Fernseher, Video- / DVD-Player, Beamer, Internet, CD-Player, Computer und Bücher zur Verfügung. Beinahe die gleiche Anzahl hat Videokamera, Zeitungen / Zeitschriften, Lernsoftware und Fotoapparat zur Verfügung. Lediglich cirka ein Viertel kann einen Filmprojektor verwenden.

Im Bezug auf die Unterstützung von der Schule bei der Medienarbeit mit den SchülerInnen geben mehr als Dreiviertel der Befragten an keinen Ansprechpartner zu haben, keine Unterstützung in Form von Zeit, Budget oder Technik zu erhalten. Beinahe 90 % geben an, gar keine Unterstützung von Seiten der Schule zu bekommen.

Neben Daten über schulische Ressourcen in Sachen Medien wurden persönliche Merkmale der Befragten erhoben, die nun zusammengefasst wiedergegeben werden. Hinsichtlich des Schultyps, in dem die Befragten tätig sind, ist zu sagen, dass der höchste Anteil, cirka ein Drittel der TeilnehmerInnen aus einer AHS stammt, gefolgt von Hauptschulen und BHS mit jeweils cirka einem Viertel. Ein geringer Anteil unterrichtet in Volksschulen, Sonderpädagogischen Einrichtungen und Polytechnischen Schulen.

Was die Aufteilung auf die Bundesländer betrifft, so kommt cirka ein Drittel der TeilnehmerInnen aus Wien und ein Viertel aus Oberösterreich. An die 15 % kommen jeweils aus Niederösterreich und Kärnten. Die restlichen LehrerInnen verteilen sich mit jeweils unter 10 % auf Tirol, Salzburg, Vorarlberg, die Steiermark und das Burgenland.

Hinsichtlich des Alters der befragten LehrerInnen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass der Großteil zwischen Mitte 40 und Mitte 50 Jahre alt ist. Der / die älteste LehrerIn ist 60

und der / die jüngste LehrerIn ist 26, wobei dies auf nur jeweils eine Person zutrifft. Nur ein geringer Anteil LehrerInnen ist unter 40 Jahre alt und nur eine unter 30.

Bezüglich der Dienstjahre der Befragten kann zusammengefasst werden, dass nur ein geringer Anteil unter 10 Dienstjahre aufweisen kann. Der größte Anteil der LehrerInnen liegt zwischen 20 und 30 Jahren, wobei ein hoher Anteil mehr als 30 Dienstjahre besitzt.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung herrscht beinahe Ausgewogenheit vor. Etwas mehr als die Hälfte der LehrerInnen sind männlich und etwas weniger als die Hälfte weiblich.

Rückschluss auf die Forschungsfrage

Nach dem zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse im Bezug auf soziodemographische Merkmale der befragten LehrerInnen und die schulischen Ressourcen im Hinblick auf Medien erfolgt nun ein Rückschluss auf die folgende Forschungsfrage:

Welche soziodemographischen Merkmale weisen die LehrerInnen auf?

Die Befragung hat im Bezug auf die soziodemographischen Merkmale der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben ergeben, dass ein hoher Anteil aus Wien und Oberösterreich kommt. Auch eine Vielzahl an LehrerInnen aus Niederösterreich und Kärnten hat bereits am besagten Medienwettbewerb teilgenommen. Aus den restlichen Bundesländern sind weniger Personen vertreten. Die hohe Anzahl der LehrerInnen aus Wien und Niederösterreich kann auf die regionale Nähe zur Veranstaltung zurückgeführt werden. Was die anderen Bundesländer betrifft, stellt sich die Frage, wieso so viele Personen aus Oberösterreich und Kärnten am *Media literacy award* teilgenommen haben und aus den restlichen Bundesländern nur sehr wenige LehrerInnen.

Hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale des Alters und der Dienstjahre haben die Ergebnisse der Befragung das Bild ergeben, dass jene LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilnehmen, durchwegs ein hohes Maß an Erfahrung in ihrem Beruf aufweisen können. Denn nur ein geringer Anteil der am *Media literacy award* teilnehmenden LehrerInnen hat weniger als zehn Dienstjahre unterrichtet. Hinsichtlich des Alters verhält es sich ähnlich. Denn der größte Anteil der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, ist zwischen Mitte 40 und Mitte 50 Jahre alt. Nur wenige der Befragten sind jüngeren Alters. Dieses Ergebnis stimmt überein mit den Dienstjahren, da die Anzahl tendenziell hoch ist bei den teilnehmenden LehrerInnen. Was das Geschlecht betrifft, so haben beinahe gleich viele Männer wie Frauen teilgenommen, so dass hinsichtlich dessen keine weiterführenden

Schlüsse aus den Befragungsergebnissen gezogen werden können. Weiters unterrichtet der größte Anteil der befragten LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben in einer AHS, Hauptschule oder BHS. Nur wenige LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, sind in einer Volksschule, Sonderpädagogischen oder Polytechnischen Einrichtung tätig.

Zusammenfassend hat sich von den LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilnehmen das Bild von Personen ergeben, die keine Neueinsteiger in den Beruf sind, sondern bereits viel Erfahrung im Unterrichten besitzen, mittleren Alters sind und hauptsächlich in einer AHS, BHS oder Hauptschule unterrichten.

Was die Ausstattung in der Schule und die Unterstützung der Medienarbeit von der Schule betrifft, so ist die schulische Ausstattung mit Medien- und Informationstechnologie gut. Da der Großteil der Befragten diesen Sachverhalt als Gut und nur ein geringer Anteil mit Schlecht bewertete. Bestätigt wird dies durch die Angaben zu den zur Verfügung stehenden Medienformen in der Schule. Mit Ausnahme von Filmprojektoren stehen im Großteil der Schulen den LehrerInnen Fernseher, DVD -/ Video - / CD- Player, Fotoapparat, Beamer, Computer, Internet, Lernsoftware, Bücher, Zeitungen und Zeitschriften zur Verfügung. Obwohl der Großteil der LehrerInnen die Ausstattung in ihrer jeweiligen Schule positiv bewertet hat und eine Vielzahl an unterschiedlichen Medienformen zur Verfügung stehen, hat dennoch ein hoher Anteil im Hinblick auf eine Verbesserung der zukünftigen Medienarbeit in der Schule den Wunsch nach einer besseren technischen Ausstattung geäußert. Die Unterstützung von Seiten der Schule für die LehrerInnen bei ihrer Medienarbeit mit den SchülerInnen hält sich in Grenzen. Ein Großteil der Befragten, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, erhält von der Schule keine finanzielle, technische, personelle Unterstützung oder bekommt mehr Zeit zur Verfügung gestellt für schulische Medienprojekte. Daraus kann abermals geschlossen werden, dass die LehrerInnen größtenteils auf sich gestellt handeln müssen im Hinblick auf die Teilnahme am *Media literacy award* und die Durchführung von Medienprojekten in der Schule. Bereits aus den Antworten auf die offene Frage zu Wünschen und Anregungen zu einer Verbesserung der Medienarbeit in der Schule konnte dies gefolgert werden. Denn viele wünschen sich Unterstützung in Form eines Ansprechpartner und Experten für die schulische Medienarbeit.

3 Zusammenfassung und Fazit

Als Abschluss dieser Arbeit erfolgt nun ein Fazit über die gewonnen Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung unter Rückbezug auf die zuvor formulierten Forschungsfragen.

Zuvor wird kurz wiederholt, was Ausgangspunkt der Untersuchung war und was als theoretische Basis diente.

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit ist die Auseinandersetzung mit *Media literacy* in schulischen Medienprojekten. Dabei steht eine spezielle Gruppe von Personen im Mittelpunkt, nämlich jene LehrerInnen, die am *Media literacy award*, einem Medienwettbewerb des BMUKK, teilgenommen haben. Der Grund dafür, wieso sich das Erkenntnisinteresse auf diesen Personenkreis bezieht ist, dass Medienarbeit im schulischen als auch außerschulischen Bereich stark in Verbindung mit dem Engagement von Einzelpersonen steht. (Vgl. Hobbs 2007) Die LehrerInnen, die sich in Form schulischer Medienprojekte für den *Media literacy award* engagieren, können als *Early adopter* oder *Opinion leader* angesehen werden. Um ein Verständnis über deren Bemühungen in diesem Bereich zu erhalten, sollte bei dieser Befragung erhoben werden, welche Meinung die Befragten hinsichtlich der Teilnahme an einem derartigen Medienwettbewerb haben, wie es um ihr Wissen und ihre eigene *Media literacy* bestellt ist, inwiefern *Media literacy* in den Unterricht einfließt und welche Anregungen und Wünsche sie äußern im Hinblick auf eine Verbesserung zukünftiger schulischer Medienarbeit.

Bei der besagten LehrerInnengruppe handelt es sich um 350 Personen, von denen 125 bereit waren an der Befragung teilzunehmen. Jedoch haben nur an die 75 den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Operationalisiert wurden die Fragen für den Fragebogen in Anlehnung an die theoretische Auseinandersetzung mit *Media literacy* in Kapitel 1. Dabei wurde eine historische Annäherung an die Thematik vorgenommen, indem britische und amerikanische Paradigmen entlang ihrer chronologischen Entstehung erörtert wurden. Aus dem Theorieteil kann das Fazit gezogen werden, dass zwar die theoretischen Grundlagen der britischen und amerikanischen Phasen unterschiedlich sind, inhaltlich jedoch keine großen Unterschiede bestehen. Denn in beiden Erdteilen geschieht die anfängliche Auseinandersetzung mit Medien im Kontext von Schule aus einer bewahrpädagogischen Perspektive heraus. Bezeichnet wird dieses erste Paradigma in Großbritannien als *Inoculative approach* und in den USA als *Protectionist approach*. Abgelöst wird diese Phase in beiden Erdteilen von einem Paradigma, in welchem der Auseinandersetzung mit populärkulturellen Elementen mehr Platz eingeräumt wird und die RezipientInnen zunehmend als aktiver Part bei der Mediennutzung angesehen werden. Dennoch bleibt die Unterscheidung zwischen sog. guten und schlechten Medien aufrecht und die Diskussion um negative Medieneinflüsse zentral. Im dritten und aktuellen Paradigma, sowohl im europäischen als auch amerikanischen Raum, liegt der Fokus der

theoretischen Auseinandersetzung darauf, das mediale Umfeld von SchülerInnen als Ausgangspunkt anzusehen und populärkulturellen Einflüssen den selben Stellenwert einzuräumen wie Elementen der Hochkultur. Wie bei den Paradigmen zuvor bestehen abermals eindeutige Parallelen zwischen britischen und amerikanischen Ansätzen. Denn in beiden Erdteilen stehen im Zentrum von *Media literacy* bzw. *Media education* eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit Medien aller Art und Genres, welche die kreative Herstellung eigener Inhalte als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit fördern soll und sich nicht nur aber auch auf die technische Nutzung bezieht. Die Lebenswelt der SchülerInnen wird dabei als Basis der Auseinandersetzung angesehen, in deren Zentrum nicht der Schutz vor Medieneinflüssen, sondern eine Bewusstmachung derer steht und eine Mediennutzung auf Grundlagen eigener Ziel gerichteter Entscheidungen angestrebt wird.

Auf Basis dieses theoretischen Fundaments wurde ein Fragebogen erstellt, welcher als wissenschaftliches Mittel zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen und Hypothesen diente, unter besonderer Anlehnung an die Konzepte von Len Masterman und David Buckingham. Abermals gilt es jedoch zu betonen, dass den Ausführungen verschiedener AutorInnen, unabhängig ob aus Europa oder den USA stammend, keine massiven Unterschiede bestehen, bei dem, was als Elemente von *Media literacy* bzw. *Media education* subsumiert wird. Die beiden genannten Autoren, im Speziellen Buckingham, wurden deswegen für die Operationalisierung verwendet, weil ein äußerst detailliertes Konzept besteht, das explizit darauf eingeht, wie die Auseinandersetzung von Medien entsprechend einem modernen Verständnis von *Media literacy* geschehen soll. (Vgl. Buckingham 2003, 54-61)

Hinsichtlich der Ergebnisse der Untersuchung kann nun das Folgende zusammengefasst werden:

Ein Großteil der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, weiß über die zentralen Elemente von *Media literacy* Bescheid. Denn die kritisch-reflexive Beschäftigung mit Medieninhalten, die Gleichgewichtung von Produktion und Reflexion, Medien als Möglichkeit des persönlichen Ausdrucks zu verwenden, die Lebenswelt der SchülerInnen als Ausgangslage für die Medienarbeit, eine selbst bestimmte und Ziel gerichtete Mediennutzung, sowie die Anerkennung der Thematik quer durch das Curriculum wird von den meisten Befragten als auf *Media literacy* zutreffend bewertet. Allerdings befindet ein hoher Anteil Aspekte wie den Schutz vor negativen Medieneinflüssen als ebenso auf *Media literacy* zutreffend. Derartige Elemente sind überholten bewahrpädagogischen

Paradigmen zuzuordnen und keinem zeitgemäßen Verständnis von *Media literacy*. Bezogen auf die Ausführungen im Theorieteil bedeutet dies, dass zwar von einem Großteil der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, Elemente des aktuellen dritten *Media literacy*-Paradigmas anerkannt werden. Doch weiters zeigt sich auch, dass die im wissenschaftlichen Diskurs als überholt angesehene bewahrpädagogische Phase in der Praxis von einem Anteil LehrerInnen noch als relevant angesehen wird. Dennoch kann die Hypothese hinsichtlich dieser Forschungsfrage bestätigt werden. Die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, wissen über die zentralen Elemente von *Media literacy* Bescheid.

Im Bezug auf die Selbsteinschätzung ihrer eigenen *Media literacy* hat die Untersuchung ergeben, dass sich der Großteil der Befragten hinsichtlich der einzelnen Elemente, die auf die vier Komponenten von *Media literacy*, *Production*, *Language*, *Representation* und *Audience*, als *media literate* einschätzt. Elemente, die im Bezug auf die eigene Mediennutzung als tendenziell weniger wichtig erachtet werden, sind die Auseinandersetzung mit Produktionsbedingungen von Medien und damit, ob man selbst zur Zielgruppe eines Mediums gehört. Zusammenfassend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, jene Aspekte, die sie theoretisch über *Media literacy* wissen auf ihre eigene Mediennutzung anwenden. Folglich kann die vorab formulierte Hypothese bestätigt werden. Die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, schätzen sich hinsichtlich einer Vielzahl von Elementen selbst als *media literate* ein.

Weiters fließen in den Unterricht bei einem Großteil der LehrerInnen Elemente von *Media literacy* ein. Zwar variiert die Häufigkeit der Nutzung innerhalb der Stichprobe stark, doch verwendet sie Medien großteils häufig zur Thematisierung von *Media literacy*-Elementen, wie zur Herstellung eigener Medienprodukte, um den technischen Umgang zu üben und einen kreativen und kritisch-reflexiven Umgang mit Medien zu fördern. Die Hypothese kann somit bestätigt werden. In den Unterricht der LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben fließen eine Vielzahl von *Media literacy*-Elementen ein. Allerdings gilt es auch anzumerken, dass ein hoher Anteil der Befragten Medien primär als didaktisches Hilfsmittel und zur Wiederholung von Inhalten verwendet. Darüber hinaus lässt die Untersuchung darauf schließen, dass ökonomische Aspekte von geringerem Interesse für die LehrerInnen sind, da sie bisher weniger häufig oder gar nicht mittels Medien im Unterricht thematisiert wurden. Gezeigt hat sich dies nicht nur im Kontext des Unterrichts der LehrerInnen, sondern ebenso bei der eigenen Mediennutzung. Denn auch dort waren

Elemente rund um Produktionsbedingungen von geringerer Wichtigkeit als die übrigen Aspekte. Dennoch kann die diesbezügliche Hypothese bestätigt werden. Die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, lassen eine Vielzahl von Elementen von Media literacy in ihren Unterricht einfließen.

Der Großteil der befragten LehrerInnen bestätigt, dass die Teilnahme am *Media literacy award* Einfluss auf die Auseinandersetzung mit *Media literacy* hat. Sie geben an, dass der Medienwettbewerb zur Beschäftigung mit Medien in der Schule und zur kritisch-reflexiven Thematisierung von Medien anregt, die persönliche Ausdrucksfähigkeit via mediale Mittel, sowie die Herstellung eigener Medienprodukte fördert. Hingegen sind die Befragten nicht davon überzeugt, dass der Medienwettbewerb die Art und Weise wie mit Medien in der Schule umgegangen wird, verändert und zur Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themen anregt. Weiters zeigt die Befragung, dass sich ein Großteil der Befragten bereits vor der Teilnahme am Medienwettbewerb mit der Thematik beschäftigte, was Aufschluss über die Charakteristik dieser Stichprobe gibt. Die Hypothese kann zudem bestätigt werden. Die Teilnahme führt zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit *Media literacy*.

Die Gründe für und Nutzen der Teilnahme am *Media literacy award* wurden mittels zwei separaten offenen Fragen erhoben. Dennoch sind die Antworten sehr ähnlich, so dass daraus geschlossen werden kann, dass die Gründe für das Mitmachen in enger Verbindung stehen mit dem persönlichen Nutzen, der daraus gezogen wird. So sind sowohl Gründe als auch Nutzen die Anerkennung für geleistete Medienarbeit, die Präsentation auch außerhalb der Schule, sowie ein Zuwachs an Informationen und die Möglichkeit, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen. Zentraler Grund für die Teilnahme ist die Existenz eines geeigneten Projekts. Dies bedeutet, dass häufig nicht der Medienwettbewerb der Auslöser für die Herstellung eines Medienprojekts ist, sondern die Durchführung schulischer Medienprojekte schon vorher stattfand.

Anregungen und Wünsche für eine Verbesserung zukünftiger schulischer Medienarbeit beziehen sich auf mehr Ressourcen in Sachen Zeit, Budget und Technik. Weiters wünscht sich ein hoher Anteil Unterstützung in Form eines Ansprechpartners und fachkundigen Experten, eine stärkere Bewusstmachung der Relevanz der Thematik in der Öffentlichkeit, Zugang zu einer Plattform, in der die Archivierung von Projekten möglich ist und ein Austausch von Materialien erfolgen kann, sowie bessere Fortbildungsmöglichkeiten. Ebenso der Vorschlag Medienerziehung als eigenes Unterrichtsfach einzuführen wurde genannt. Diese Ergebnisse bestätigen teils die genannten Nutzen und Gründe für die Teilnahme, da

dabei auch der Wunsch nach Ansprechpartnern und einer allgemeinen Plattform zum Austausch genannt wurde.

Hinsichtlich der Merkmale der befragten Personengruppe und der schulischen Medienressourcen hat die Befragung gezeigt, dass das Alter und damit einhergehend die Anzahl der Dienstjahre durchwegs hoch ist. So ist der höchste Anteil der TeilnehmerInnen zwischen Mitte 40 und Mitte 50 Jahre alt und kann dementsprechend viele Dienstjahre aufweisen. Die meisten TeilnehmerInnen kommen aus Wien, Oberösterreich, sowie Niederösterreich und Kärnten und unterrichten an einer AHS, BHS oder Hauptschule. Die Geschlechterverteilung ist relativ ausgewogen. Die Ausstattung in der Schule mit Medien und Informationstechnologie wird vom Großteil tendenziell positiv bewertet und den meisten LehrerInnen stehen verschiedene Medienformen in der Schule zur Verfügung. Was die Unterstützung betrifft, so erhält der Großteil der LehrerInnen tendenziell wenig Unterstützung bei schulischen Medienprojekten. Dies erklärt, wieso ein hoher Anteil auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen mehr finanzielle, personelle, zeitliche und technische Unterstützung angibt. Schlussfolgernd handelt es sich bei den LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben um Personen, die schon länger in ihrem Beruf tätig sind und die tendenziell auf sich alleine gestellt schulische Medienprojekte durchführen. Die Ausstattung mit Medien und Informationstechnologie bewerten die meisten als gut.

Zusammengefasst kann durch die Befragung konstatiert werden, dass diese spezielle Stichprobe, die LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, über die zentralen Elemente von *Media literacy* Bescheid weiß, wobei von einem Anteil bewährpädagogische Aspekte dazu gezählt werden. Dieses theoretische Wissen scheinen sie auf ihre persönliche Mediennutzung anzuwenden, da ein Großteil als *media literate* bezeichnet werden kann, wie die Selbsteinschätzung zeigt. Nicht nur auf die eigene Mediennutzung sondern ebenso beim Unterricht ist das theoretische Wissen über *Media literacy* bemerkbar. Denn unter Verwendung verschiedener Medienformen werden unterschiedliche Themenbereiche im Sinne von *Media literacy* von einem Großteil thematisiert. Eine Ausnahme bilden dabei tendenziell ökonomische Aspekte von Medien. *Media literacy* fließt nicht nur praktisch in den Unterricht dieser LehrerInnen ein, sondern auch die Meinung, was als Aufgaben von Schule im Hinblick auf Medienerziehung anzusehen ist, enthält eine Vielzahl von *Media literacy*-Aspekten. Charakteristisch für die TeilnehmerInnen ist, dass sie tendenziell keine Neueinsteiger in den Beruf sind und dementsprechend viel Erfahrung besitzen. Weiters erhalten die meisten tendenziell wenig

Unterstützung von Seiten der Schule, aber tendenziell Wertschätzung von den KollegInnen. Trotz dieser Wertschätzung ergibt sich das Bild, dass die LehrerInnen eher auf sich alleine gestellt sind bei der Durchführung von schulischen Medienprojekten. Ein hoher Anteil äußert im Kontext der Verbesserung schulischer Medienarbeit den Wunsch nach Ansprechpartnern und generell nach mehr Unterstützung in verschiedenerlei Hinsicht. Der in der Problemstellung angesprochene Aspekt, dass Medienarbeit tendenziell an das Engagement von Einzelpersonen gekoppelt ist, wird durch diese Ergebnisse bestätigt. Weiters zeigt die Untersuchung, dass bei den LehrerInnen der Wunsch nach Anerkennung und Präsentation ihrer Ergebnisse und nach Personen mit gleichem Interesse und zum Austausch bei den LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben, besteht. Denn dies wurde im Kontext der Gründe und des persönlichen Nutzens der Teilnahme geäußert.

Was die Teilnahme am *Media literacy award* und die Bedeutung dessen für die Auseinandersetzung mit *Media literacy* betrifft, so zeigt die Untersuchung, dass bei einem Großteil der LehrerInnen schon vor dem Medienwettbewerb ein Interesse an der Thematik vorhanden war. Jedoch führt die Teilnahme zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit *Media literacy* und leistet einen Beitrag zur Verbreitung von *Media literacy*-Elementen, regt zur Auseinandersetzung damit an, sowie zur Herstellung eigener Medienprojekte.

Weiterführend wäre interessant, inwiefern im Bezug auf die bei dieser Diplomarbeit untersuchten Aspekte Unterschiede zwischen LehrerInnen, die am *Media literacy award* teilgenommen haben und zwischen LehrerInnen, die noch nie mitgemacht haben, bestehen. Auch eine vergleichbare Untersuchung der SchülerInnen, die für den *Media literacy award* schulische Medienprojekte herstellen könnte im Hinblick auf die Frage nach dem Wissen über *Media literacy* interessant sein.

Bibliographie

Aufderheide, Patricia (2001): Media literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media literacy. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick / New Jersey, 79-88. (Information and Behavior, Bd. 6),

Benesch, Michael / Raab-Steiner, Elisabeth (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien.

Buckingham, David (2003): Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge / Malden.

Burn, Andrew / Durran, James (2007): Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression. London.

Gysbers, Andre (2008): Lehrer-Medien-Kompetenz : eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin.

Halloran, James D. / Jones, Marsha (1992): The Inoculation Approach. In: Alvarado, Manuel / Boyd-Barrett, Oliver (Hg.): Media Education. An Introduction. London, 10-13.

Hobbs, Renee: Expanding the Concept of Literacy (2001). In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick / New Jersey, 163-183. (Information and Behavior, Bd. 6)

Hobbs, Renee (2007): Media literacy in High School English. New York.

Kellner, Douglas / Share, Jeff (2005): Media Literacy in the US, 1-21. Online: http://www.medienpaed.com/05-1/kellner_share05-1.pdf, 7.5.09

Livingstone, Sonia (2004): What is media literacy? London. Online: http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc, 10.10.09

Masterman, Len (1980): Teaching about television. London u.a.

Masterman, Len (2001): A rationale for Media Education. In: Kubey, Robert (Hg.): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. London / New Brunswick, 15-68. (Information and Behavior, Bd. 6)

Piette, Jacques / Luc Giroux (2001): The Theoretical Foundations of Media Education Programs. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick / New Jersey, 89-134. (Information and Behavior, Bd. 6)

Silverblatt, Art (1995): Media Literacy. Keys to interpreting media messages. Westport.

Thoman, Elizabeth / Jolls, Tessa (2004): Media Literacy: A National Priority for a Changing World, 1-9. Online: www.medialit.org, 3.10.09.

Kubey, Robert (Hg.) (2001): Media literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick / New Jersey. (Information and Behavior, Bd. 6)

Sekundärliteratur:

Althusser, Louis (1971): Ideology and ideological state apparatus. Lenin and philosophy and other essays. London.

Barthes, Roland (1957): Mythologies. London.

Buckingham, David / Sefton-Green, Julien (1994): Cultural Studies goes to school. London.

Crowther Report (1959), o.O.

De Saussure, Ferdinand (1974): Course in general linguistics. London. (englische Übersetzung)

Golay, Jean Pierre (1974): The Introduction to the language of image and sound. London.

Gramsci, Antonio (1971): Selections from the prison notebooks. New York.

Schramm, W. (1971): The nature of communication between humans. In: Schramm W. / Roberts D. (Hg.): The process and effects of mass communication, 84-93.

Hall, Stuart / Whannel, Paddy (1964): The Popular Arts. London.

Hoggart, Richard (1959): The Uses of Literacy. London.

Leavis, F.R. / Thompson, Denys (1933): Culture and Environment: The Training of Critical Awareness. London / Chatto / Windus.

Masterman, Len (1985): Teaching the Media. London.

McQuail, D. (1987): Mass communication theory: An introduction. Beverly Hills.

Newsom Report (1963), o.O.

Panofsky, Erwin (1927): Perspective as symbolic form. Leipzig / New York.

Postman, Neil (1987): Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business. London.

The Spens Report (1938): Report on Secondary Education. London.

Online-Quellen:

Website Center for Media literacy education: www.medialit.org, 3.10.09

Website Media literacy award: www.mediamanul.at, 14.12.09

Website National Association for Media literacy Education: www.amlainfo.org oder www.namle.net, 6.5.09

Website Regulierungsbehörde OFCOM: www.ofcom.uk.org, 9.10.09

Anhang

Fragebogen

Vielen Dank, dass Sie an dieser Befragung teilnehmen! Vorab, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, allein Ihre persönliche Einschätzung ist wichtig. Die Befragung wird außerdem anonym behandelt. Insgesamt sind es 25 Fragen.

TEIL 1

Als TeilnehmerIn am „Media Literacy Award“ - [mla] ist Ihnen der Begriff „Media Literacy“ sicherlich bekannt. Im Folgenden geht es um Ihre persönliche Einschätzung rund um diesen Begriff.

1. Wie beurteilen Sie die Ausstattung an Ihrer Schule mit Medien / Informationstechnologien?

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Sehr Gut | <input type="checkbox"/> |
| Gut | <input type="checkbox"/> |
| Befriedigend | <input type="checkbox"/> |
| Schlecht | <input type="checkbox"/> |
| Weiß nicht | <input type="checkbox"/> |

2. Welche Medien stehen Ihnen für die Verwendung durch SchülerInnen zur Verfügung.

| | Ja | Nein |
|---------------------------------|----|------|
| Fernseher / Video- / DVD-Player | | |
| Videokamera | | |
| Fotoapparat | | |
| Wandzeitung | | |
| Beamer | | |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Schulbuch | | |
| Bücher | | |
| Computer | | |
| Filmprojektor | | |
| Internet | | |
| CD-Player | | |
| Lernsoftware | | |
| Zeitungen/Zeitschriften | | |
| Sonstige: (bitte einfüllen) | | |

3. Was assoziieren Sie mit dem Begriff „Media Literacy“?

4. Was trifft Ihrer Meinung nach auf „Media Literacy“ zu:

| | Trifft zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft gar nicht zu | Weiß nicht |
|---|-----------|----------------|----------------------|---------------------|------------|
| Die Lebenswelt der SchülerInnen ist Ausgangspunkt für die Medienarbeit | | | | | |
| Die Auseinandersetzung mit Populärmedien, wie Comics, Kinofilmen, etc. ist wichtig. | | | | | |
| Persönlicher Ausdruck via Medien | | | | | |
| Kritische Beschäftigung mit Medieninhalten | | | | | |
| Die Produktion von Medieninhalten ist genauso wichtig wie die Reflexion | | | | | |
| Bewahrung vor negativen Einflüssen | | | | | |
| Vermittlung politischer Inhalte | | | | | |
| Kenntnis über die von Medien verursachten Probleme | | | | | |
| Analyse von Medieninhalten | | | | | |
| Eigene Herstellung von Medienprodukten | | | | | |
| Technischer Umgang mit Medien | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Schutz vor alltäglichen Medieneinflüssen | | | | | |
| Selbstbestimmte Mediennutzung | | | | | |
| Zielgerichtete Medienverwendung | | | | | |
| Decodierung von Medienbotschaften | | | | | |
| Selbstreflexiver Umgang mit Medien | | | | | |
| „Media Literacy“ bezieht sich nur auf ein Unterrichtsfach | | | | | |
| Kritik am Mediensystem | | | | | |
| Wissen über das Mediensystem | | | | | |
| Fertigkeiten für den Umgang mit Medien sind statisch und bleiben immer gleich, wenn sie einmal erlernt wurden | | | | | |

TEIL 2

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren persönlichen Umgang mit Medien.

Wiederum geht es nicht um richtige oder falsche Antworten, sondern um Ihre persönliche Einschätzung!

5. Presse, Radio, Fernsehen und Internet kann man auf unterschiedliche Weise nutzen. Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie persönlich zu?

| | Trifft zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft gar nicht zu |
|---|-----------|----------------|----------------------|---------------------|
| Ich mache mir Gedanken darüber, welche Technologien ein Medium verwendet. | | | | |
| Es interessiert mich, wer für den Inhalt eines Mediums verantwortlich ist. | | | | |
| Ich denke darüber nach, dass die verwendete Technologie den Inhalt beeinflusst. | | | | |
| Es ist mir wichtig zu wissen, durch welche Strategien das Publikum erreicht wird. | | | | |
| Es ist mir wichtig zu wissen, wer der Besitzer eines Medienunternehmens ist. | | | | |
| Die Produktionsbedingungen eines Mediums sind mir wichtig. | | | | |
| Die Rahmenbedingungen eines Mediums sind mir egal, Hauptsache der Inhalt passt. | | | | |

6. Presse, Radio, Fernsehen und das Internet besitzen eine „eigene Sprache“.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie persönlich zu?

| | Trifft zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft nicht zu |
|---|--------------|-------------------|----------------------------|--------------------|
| Es interessiert mich, welche sprachlichen Mittel bei Medienbotschaften verwendet werden. | | | | |
| Ich mache mir Gedanken darüber, welche Effekte bestimmte sprachliche Mittel haben können. | | | | |
| Es ist mir bewusst, dass verschiedene Mediengenres eine unterschiedliche Sprache verwenden. | | | | |
| Ich denke über den Einfluss der verwendeten Technologie auf die Bedeutungsvermittlung nach. | | | | |
| Die verwendete Sprache eines Mediums ist mir wichtig. | | | | |

7. Presse, Radio, Fernsehen und das Internet zeigen gewisse Ausschnitte der Welt.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie persönlich zu?

| | Trifft zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft nicht zu |
|---|--------------|-------------------|----------------------------|--------------------|
| Ich denke darüber nach, welche gesellschaftlichen Gruppen ein Medium in einem Beitrag abbildet. | | | | |
| Die angewendeten Strategien, damit eine Botschaft glaubwürdig wirkt, sind mir klar. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Es ist mir bewusst, dass Medien die Meinung über gesellschaftliche Gruppen beeinflussen.</p> <p>Es fällt mir meistens auf, dass manche Personen in Medien klischeehaft dargestellt werden.</p> <p>Ich denke darüber nach, welche gesellschaftlichen Gruppen aus der medialen Darstellung ausgeschlossen sind.</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|

**8. Die nächste Frage betrifft das Publikum von Presse, Radio, Fernsehen und Internet.
Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie persönlich zu?**

| | Trifft zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft nicht zu |
|--|--------------|-------------------|----------------------------|--------------------|
| <p>Es interessiert mich, welches Zielpublikum ein Medium ansprechen möchte.</p> <p>Ich frage mich meistens, ob ich zur Zielgruppe eines Mediums gehöre.</p> <p>Ich denke darüber nach, welches Zielpublikum mit gewissen Inhalten erreicht werden soll.</p> <p>Es interessiert mich, wie das Publikum Medieninhalte interpretiert.</p> <p>Ich denke, Faktoren, wie Religion, Geschlecht, usw. haben KEINEN Einfluss auf das Verhalten des Publikums.</p> | | | | |

TEIL 3

Als TeilnehmerInnen am „Media Literacy Award“ haben Sie bereits umfassende Erfahrungen in der Medienarbeit mit SchülerInnen. Der nächste Fragenblock bezieht sich auf die Verwendung von Medien gemeinsam mit Ihren SchülerInnen.

9. Wie häufig verwenden Sie welche Medien im Unterricht, als Bestandteil von Hausübungen oder bei Projekten mit SchülerInnen?

| | Mehrmals / Woche | 1x / Woche | 1x / Monat | seltener | Gar nicht |
|---------------------------------|---------------------|---------------|---------------|----------|--------------|
| Fernseher / Video- / DVD-Player | | | | | |
| Videokamera | | | | | |
| Fotoapparat | | | | | |
| Wandzeitung | | | | | |
| Beamer | | | | | |
| Schulbuch | | | | | |
| Bücher | | | | | |
| Computer | | | | | |
| Filmprojektor | | | | | |
| Internet | | | | | |
| CD-Player | | | | | |
| Lernsoftware | | | | | |
| Zeitungen/Zeitschriften | | | | | |

10. Zu welchen der folgenden Bereiche haben Sie bereits Medien gemeinsam mit Ihren SchülerInnen verwendet?

| | Nein, noch nicht | Ja, einmal | Ja, mehrmals | Ist demnächst geplant |
|--|------------------------|---------------|-----------------|-----------------------------|
| Beeinflussung durch Medien, z.B. Werbung | | | | |
| Kritische Analyse von Medieninhalten | | | | |
| Erfahrungen meiner SchülerInnen mit Medien | | | | |
| Eigene Gestaltung von Medienprodukten | | | | |
| Organisatorische Grundlagen von Medien, z.B. Genre | | | | |
| Wirtschaftliche Grundlagen von Medien, z.B. Besitzverhältnisse | | | | |
| Repräsentation von gewissen gesellschaftlichen Gruppen | | | | |
| Sozialkritische Themenbereiche | | | | |
| Vermittlungsformen von Medien (Sprache, etc.) | | | | |
| Sonstiges: (bitte einfüllen) | | | | |

11. Welche der folgenden Ziele im Zusammenhang mit „Media Literacy“ sind Ihrer Meinung nach wichtige Aufgaben der Schule?

SchülerInnen sollen in der Schule lernen...

| | Sehr wichtig | Eher wichtig | Weniger wichtig | Unwichtig |
|--|-----------------|-----------------|--------------------|-----------|
| ...Medienangebote kritisch zu hinterfragen und zu analysieren | | | | |
| ...welche Produktionsbedingungen im Medienbereich vorherrschen | | | | |
| ...Medien selbstbestimmt zu nutzen | | | | |
| ...die technische Nutzung von Medien zu beherrschen | | | | |
| ... eigene Medienprodukte herzustellen und zu gestalten | | | | |
| ... Medien für eigene Ziele und Anliegen einzusetzen | | | | |
| ... sich gegen negative Medieneinflüsse zu wehren | | | | |
| ... über die eigene Mediennutzung zu reflektieren | | | | |
| ... über das Mediensystem als Ganzes zu reflektieren | | | | |
| ... den Mediengebrauch in der Familie kritisch zu reflektieren | | | | |

12. Wie sehr treffen folgende Aussagen im Bezug auf Ihre Nutzung von Medien im Unterricht und / oder in Projekten gemeinsam mit SchülerInnen zu?

| | Trifft völlig zu | Trifft eher zu | Trifft eher nicht zu | Trifft nicht zu |
|--|------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------|
| Ich verwende Medien in erster Linie als didaktisches Hilfsmittel, z.B. Powerpoint-Präsentation | | | | |
| Ich verwende Medien zur Thematisierung von gesellschaftlich relevanten Themen | | | | |
| Ich verwende Medien zur Herstellung eigener Medienprodukte | | | | |
| Ich verwende Medien, um den technischen Umgang damit mit meinen SchülerInnen zu üben | | | | |
| Ich verwende Medien, um einen kritisch-reflexiven Umgang damit anzuregen | | | | |
| Ich verwende Medien zur Wiederholung von Inhalten | | | | |
| Ich verwende Medien zur Anregung von Kreativität und Phantasie | | | | |
| Ich verwende Medien zur Analyse von Medieninhalten | | | | |
| Sonstiges: (bitte einfüllen) | | | | |

TEIL 4

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre persönlichen Erfahrungen mit der Teilnahme am „Media Literacy Award“.

13. Bei Frage 13 geht es um die Bedeutung des „Media Literacy Awards“. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

| | Stimme sehr zu | Stimme eher zu | Stimme eher nicht zu | Stimme gar nicht zu |
|--|-------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------|
| Projekte, wie der [mla], helfen dabei das Konzept von „Media Literacy“ zu verbreiten. | | | | |
| Projekte, wie der [mla], regen dazu an, sich mit Medien in der Schule auseinanderzusetzen. | | | | |
| Projekte, wie der [mla], verändern den Umgang mit Medien in der Schule. | | | | |
| Durch Projekte, wie dem [mla], gewinnen die SchülerInnen neue Einsichten in den Umgang mit Medien. | | | | |
| Durch Projekte, wie dem [mla], wird ein kritischer und reflexiver Umgang mit Medien gefördert. | | | | |
| Projekte, wie der [mla], regen zur Herstellung eigener Medieninhalte an. | | | | |
| Projekte, wie der [mla], befördern den persönlichen Ausdruck durch Medien. | | | | |
| Projekte, wie der [mla], regen zur Auseinandersetzung mit sozialkritischen Themen an. | | | | |

14. Haben Sie sich auch schon vor der Teilnahme am [mla] mit dem Bereich „Media Literacy“ beschäftigt?

Ja ☐

Nein ☐

15. Was sind die Gründe für die Teilnahme am [mla]?

16. Hat die Teilnahme am [mla] dazu beigetragen, dass Sie sich vermehrt mit dem Thema „Media Literacy“ auseinandersetzen?

Ja, völlig ☐

hat eher dazu beigetragen ☐

hat eher nicht dazu beigetragen ☐

Nein, gar nicht ☐

17. Welchen persönlichen Nutzen ziehen Sie aus der Teilnahme am [mla]?

18. Wird Ihre Arbeit für den [mla] von den KollegInnen geschätzt?

- Sehr ☐
- Eher schon ☐
- Eher nicht ☐
- Gar nicht ☐

19. Inwiefern erhalten Sie Unterstützung von der Schule für die Teilnahme am [mla]?

| | Ja | Nein |
|-----------------------------|----|------|
| Finanzielle Unterstützung | | |
| Ansprechpartner | | |
| Zeit zur Verfügung gestellt | | |
| Technische Unterstützung | | |
| Keine | | |

Ihre persönliche Meinung im Bezug auf die Verbesserung der schulischen Arbeit mit Medienprojekten ist sehr wichtig.

20. Was würde es Ihnen erleichtern, Ihre medienpädagogische Arbeit weiterzuentwickeln bzw. besser umsetzen zu können?

Als Abschluss möchte ich Sie um die Angabe einiger Daten zu Ihrer Person bitten.

21. In welcher pädagogischen Einrichtung sind Sie tätig?

- | | |
|---|--------------------------|
| VS | <input type="checkbox"/> |
| HS / Mittelschule | <input type="checkbox"/> |
| Sonderpädagogische | <input type="checkbox"/> |
| Einrichtung | <input type="checkbox"/> |
| Berufsschule | <input type="checkbox"/> |
| Berufsbildende mittlere / höhere Schule | <input type="checkbox"/> |
| AHS | <input type="checkbox"/> |
| Polytechnische Schule | <input type="checkbox"/> |
| Andere _____ | |

22. Wo unterrichten Sie?

- | | |
|------------------|--------------------------|
| Vorarlberg | <input type="checkbox"/> |
| Tirol | <input type="checkbox"/> |
| Salzburg | <input type="checkbox"/> |
| Oberösterreich | <input type="checkbox"/> |
| Niederösterreich | <input type="checkbox"/> |
| Burgenland | <input type="checkbox"/> |
| Wien | <input type="checkbox"/> |
| Steiermark | <input type="checkbox"/> |
| Kärnten | <input type="checkbox"/> |

23. Alter

----- Jahre

24. Dienstjahre

----- Jahre

25. Geschlecht

Männlich ☐

Weiblich ☐

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Abstract

Ausgehend davon, dass Medientexte einen hohen Stellenwert in der kulturellen Welt einnehmen und Medien dabei aber kein neutrales Fenster darstellen, sondern eine vorselektierte Version der Welt repräsentieren, befasst sich diese Diplomarbeit mit verschiedenen Konzepten von *Media literacy* bzw. *Media education*. Im theoretischen Teil wird die historische Entwicklung verschiedener Ansätze in Großbritannien und den USA nachgezeichnet, wobei in beiden Erdteilen teils sehr ähnliche Entwicklungen in diesem Bereich stattgefunden haben. Diese theoretische Auseinandersetzung dient als Fundament für den empirischen Teil der Diplomarbeit. Im Zentrum dieses Teils geht es um die Beantwortung von forschungsleitenden Fragestellungen, die sich um den sog. *Media literacy award* drehen. Dabei handelt es sich um einen Medienwettbewerb, der jedes Jahr vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ausgeschrieben wird. SchülerInnen können dabei selbst hergestellte Medienprojekte in verschiedenen Kategorien einreichen. Die Teilnahme an diesem Wettbewerb ist freiwillig, so dass die Gruppe jener LehrerInnen, die daran teilnehmen von besonderem Interesse sind, da sie als eine Art Vorreiter angesehen werden können. Die Forschungsfragen beziehen sich auf verschiedene Aspekte, die Aufschluss über die Bemühungen dieser speziellen Personengruppe geben sollen. Die empirische Untersuchung ist darauf ausgerichtet, zu beantworten, was die LehrerInnen über die Teilnahme an Medienprojekten wie dem *Media literacy award* denken, wie es um das Wissen über theoretische Hintergründe zu *Media literacy* bestellt ist, wie eine Selbsteinschätzung über die eigene *Media literacy* ausfällt und wie *Media literacy* in den Unterricht einfließt. Als methodisches Mittel der Erhebung wird eine quantitative Befragung durchgeführt, die Fragen im offenen und geschlossenen Antwortformat enthält. Da alle LehrerInnen, die an dem besagten Medienwettbewerb teilgenommen haben, befragt werden, handelt es sich um eine Vollerhebung, die online durchgeführt wird. Die statistische Auswertung der Daten erfolgt mittels des Statistik-Programms SPSS.

Als Resultate der Befragung kann konstatiert werden, dass ein hoher Anteil der LehrerInnen über die wesentlichen *Media literacy*- Elemente Bescheid weiß, wobei jedoch ein nicht zu unterschätzender Anteil bewahrpädagogische Tendenzen aufweist. Was die Selbsteinschätzung der eigenen *Media literacy* betrifft, so kann festgehalten werden, dass Aspekte, welche theoretisch über das Thema gewusst werden, zumeist auf das eigene Medienhandeln übertragen werden. Weiters fließen eine Vielzahl von Elementen, die *Media literacy* zugeordnet werden können in den Unterricht der Befragten ein. Was die Teilnahme

an Medienwettbewerben betrifft, so hatte ein Großteil der LehrerInnen schon vorher Interesse an der Thematik, allerdings kann dennoch durch das Teilnehmen eine vermehrte Auseinandersetzung mit *Media literacy* verzeichnet werden.

Curriculum vitae: Magdalena Tschautscher

| | |
|--------------------------------------|--|
| Persönliche Informationen | <p><i>Geburtsdatum</i> 8. 4. 1986</p> <p><i>Geburtsort</i> Ried im Innkreis / Oberösterreich</p> <p><i>Staatsbürgerschaft</i> Österreich</p> |
| Berufliche Erfahrungen | <p><i>2000 – 2005</i></p> <p>diverse Praktika im Ausmaß von 5 Stunden/Woche in pädagogischen Einrichtungen im Zuge der Ausbildung an der Bakip</p> <ul style="list-style-type: none"> • September 2000 - Juli 2001: Kindergarten Ried im Innkreis • September 2001 - Juli 2002: Kindergarten Ried im Innkreis • September 2002 - Juli 2003: Kindergarten Schlüsslberg • September 2003- Juli 2004: Kindergarten Aurolzmünster • September 2004- Juli 2005: Kindergarten Pattigham <p>Blockpraktika im Ausmaß von je 20 Stunden in pädagogischen Einrichtungen</p> <p>Im Zuge der Ausbildung an der Bakip</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kindergarten Schlüsslberg • Kindergarten Aurolzmünster • Kindergarten Pattigham <p><i>Dezember 2003 – Oktober 2004</i></p> <p>Organisation des Maturaballs der Bakip Ried im Innkreis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung und Delegation der diversen Aufgabenbereiche • Anwerbung und Betreuung von Sponsoren • Einladung und Betreuung der Ehrengäste • Koordination der internen Kommunikation • Durchführung des kompletten Event-Managements wie etwa Auswahl und Akquisition des Veranstaltungsortes, des Caterers, der Security, etc. • Vorbereitung und Durchführung der offiziellen Ballrede vor 2500 Menschen <p><i>Ab 2000</i></p> <p>Leiterin einer Kinder- und Jugendgruppe in der Gemeinde Aurolzmünster/OÖ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation diverser Veranstaltungen (Eltern-Kind- Tag; Feste; Elternabende; etc.) • Mithilfe bei der Organisation von 2 einwöchigen |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>Lageraufenthalt (Auswahl des Ortes, Einkauf, Beschäftigungsprogramm für die Teilnehmer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begleitung und Betreuung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen während des Lagers • Leitung von Informationsveranstaltungen bezüglich Kinderlagern, Eltern-Kind-Tagen, etc. <p><i>Juni 2005</i></p> <p>Aufsetzen und Durchführung der Abschlussrede für den Maturajahrgang 2005 vor 300 Menschen</p> <p><i>Ab 2007</i></p> <p>Mitarbeit beim <i>Media literacy award [mla]</i> ausgehend vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherchearbeit im Bereich Presse und Sponsoren • Verfassen von Presseaussendungen • Verfassen von Ausschreibungen und Einladungen an verschiedene Bildungseinrichtungen • Übersetzungsarbeiten (Englisch-Deutsch) • Verfassen von Beiträgen für Kataloge und Broschüren für den <i>mla</i> (in Englisch und Deutsch) • Verfassen von Texten für die offizielle Projekthomepage (www.mediamanual.at) • Verfassen der Texte für das offizielle Projektplakat • Betreuung des Info Point während der 3-tägigen Preisverleihung in Wien • Mitarbeit und Teilnahme an einer einschlägigen Tagung zum Thema „praktische Medienarbeit in der Schule“ |
| Ausbildung | <p><i>1992 – 1996</i></p> <p>Volksschule Aurolzmünster</p> <p><i>1996 - 2000</i></p> <p>Bundesgymnasium Ried im Innkreis</p> <p><i>2000 - 2005</i></p> <p>Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Bakip) Ried im Innkreis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matura mit ausgezeichnetem Erfolg |

| | |
|------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 1-jährige Zusatzausbildung zur Horterzieherin <p><i>Ab Oktober 2005</i></p> <p>Studium an der Universität Wien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diplomstudium Deutsche Philologie (1 Semester) • Diplomstudium Pädagogik <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt Medienpädagogik • Schwerpunkt Sozialpädagogik <p><i>Ab Oktober 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bakkalaureatsstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft |
| Fremdsprachen | <div>Englisch 9 Jahre</div> <div>Französisch 2 Jahre</div> |
| PC – Kenntnisse | MS Office |